

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

**ENSINANDO CATEGORIAS ESTRUTURAIS DE HISTÓRIA A  
CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

**ELISANDRA ANDRÉ MARANHE**

**SÃO CARLOS  
DEZEMBRO - 2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

**ENSINANDO CATEGORIAS ESTRUTURAIS DE HISTÓRIA A  
CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

**ELISANDRA ANDRÉ MARANHE**

**Orientador: Prof. Dr. Júlio César Coelho de Rose**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do título de Doutor em Educação do Indivíduo Especial.

**SÃO CARLOS  
DEZEMBRO - 2004**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M311ec

Maranhe, Elisandra André.

Ensinando categorias estruturais de história a crianças com dificuldades de aprendizagem / Elisandra André Maranhe. -- São Carlos : UFSCar, 2004.

138 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Aprendizagem lenta – alfabetização. 2. Dificuldade de aprendizagem. 3. Alfabetização. 4. Educação especial. 5. Esquema de história. 6. Habilidade narrativa I. Título.

CDD: 371.9264 (20<sup>a</sup>)

ENSINANDO CATEGORIAS ESTRUTURAIS DE HISTÓRIA A CRIANÇAS COM  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

por

Elisandra André Maranhe

Tese apresentada como cumprimento das  
exigências para o título de

Doutor em Educação do Indivíduo Especial

Universidade Federal de São Carlos

2004

Aprovada por:

Prof. Dr. Júlio César Coelho de Rose (UFSCar/PPGEEs)

Profa. Dra. Célia Maria Giacheti (UNESP/Marília)

Profa. Dra. Deisy das Graças de Souza (UFSCar/PPGEEs)

Profa. Dra. Haydée Fiszbein Wertzner (USP/São Paulo)

Profa. Dra. Mirella Lopez Martini Fernandes Paiva (UFSCar/PPGEEs)

Data: 21/12/2004

*“A maçã da Branca de Neve é tentadoramente vermelha. Como cheira o pão quentinho da Galinha Ruiva! Que medo deve sentir o ratinho entre as garras do leão. O vestido de Cinderela brilha como as estrelas... Histórias não são feitas apenas de palavras: têm peso, cor, sabor, têm detalhes que não cabem nos limites do texto...”*

*(Myriam Tricate)*

---

*D*EDICATÓRIA

*Dedico este trabalho*

*A Deus por ter me escutado nos momentos mais difíceis que passei escrevendo, pensando e reescrevendo este meu grande sonho e por ter me ajudado a superar as dificuldades. A Ele, portanto, minha eterna gratidão.*

*Ao meu marido Roberto, meu grande amor, agradeço pela paciência, atenção e carinho dedicado em todos os momentos deste trabalho, principalmente naqueles em que achava que não iria conseguir. Dedico-lhe mais um sonho conquistado.*

*Amo você!*

*Aos meus pais Edvaldo e Nilda por me incentivarem na conquista deste sonho torcendo para que ele se realizasse e principalmente pelo amor que sempre me dedicaram.*

*Aos meus avós Thomaz e Iolanda que sempre se interessaram por tudo àquilo que fiz.*

*Ao meu irmão Everton e meu sobrinho Fabrício por torcerem por mim.*

*À minha sogra Floripes e ao Rafael pela paciência que demonstraram comigo durante este meu trabalho.*

---

*A*GRADECIMENTOS

*Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Júlio César Coelho de Rose, pelo interesse em meu trabalho e pela oportunidade de desenvolvê-lo sob sua orientação e conhecimento.*

*À Profa. Dra. Deisy das Graças de Souza, por quem continuo tendo uma grande admiração, até mais do que antes, agradeço pelos momentos de discussão deste trabalho, contribuindo para que eu pudesse crescer cientificamente. Agradeço também pela amizade dedicada em todos esses anos.*

*Às Profas. Dras. Célia Maria Giacheti, Haydeé F. Wertzner e Mirella L. M. Fernandes Paiva por terem aceito o convite para participarem da minha banca de defesa e pela atenção e interesse que tiveram pelo meu trabalho.*

*Às Profas. Dras. Clara Brandão e Débora Maria Befi-Lopes pelo interesse em meu trabalho.*

*Às Profas. Dras. Maria Angélica Zanotto e Simone Ap. Capellini pela contribuição dada no exame de qualificação.*

*À Cristiana pelos momentos de apoio durante o meu processo de conclusão de tese e pelas conversas ao telefone. Obrigada pela amizade.*

*Às amigas Vera, Karla, Juliana, Nilda e Mara pelos desabafos durante as viagens que fizemos.*

*Às amigas Eliana e Morgana pelo apoio e amizade durante todos esses anos.*

*Aos amigos Dariel e Lídia pelos momentos de descontração em São Carlos e pela ajuda dada no meu trabalho.*

*Ao Avelino e à Elza pela amizade, compreensão e ajuda prestada durante todo o curso.*

*À todas as crianças que fizeram parte deste estudo e por quem tenho um carinho todo especial e, também, aos pais e responsáveis destas crianças que acreditaram no trabalho e permitiram sua realização. Às professoras e direção da escola onde este trabalho foi desenvolvido.*

*Ao Prof. José Roberto Pereira Lauris pelo processamento estatístico dos dados deste estudo.*

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES por ter me proporcionado a realização de meu doutorado.*

*e à todos aqueles, que mesmo não citados aqui, ajudaram-me de forma direta ou indireta a conquistar mais esta etapa de minha carreira,*

***o meu muito obrigado!***

## SUMÁRIO

<b>Agradecimentos</b> .....	ii
<b>Sumário</b> .....	xiii
<b>Índice de quadros</b> .....	xvi
<b>Índice de tabelas</b> .....	xvii
<b>Índice de figuras</b> .....	xviii
<b>Resumo</b> .....	xxii
<b>Abstract</b> .....	xxiv
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ASPECTOS TEÓRICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>5</b>
1.1. A importância do livro infantil no desenvolvimento das narrativas .....	7
1.2. As características estruturais das narrativas do tipo história.....	10
1.3. O uso da estrutura de história nas produções orais .....	14
1.4. A habilidade de compreensão de histórias.....	22
1.5. A tendência à aplicação de programas que trabalhem com a narração de histórias.....	29
1.6. Justificativa e objetivos.....	33
<b>CAPÍTULO 2 – PROGRAMA DE RECONTAGEM DE HISTÓRIAS</b> .....	<b>36</b>
2.1. Método .....	37
2.1.1. Participantes .....	37
2.1.2. Local .....	38
2.1.3. Materiais .....	38
2.1.4. Procedimento de coleta dos dados e de aplicação do programa.....	40
2.1.5. Tratamento e análise dos dados.....	45
2.2. Resultados .....	48
2.2.1. Resultados referentes ao desempenho conceitual de cada participante.....	48
2.2.2. Resultados referentes ao grau de dificuldade determinado pelas categorias das atividades propostas .....	54

2.2.3. Resultados referentes ao grau de completude das categorias apresentadas pelos participantes .....	61
--	----

### **CAPÍTULO 3 – PROGRAMA DE IDENTIFICAÇÃO DE CATEGORIAS**

<b>ESTRUTURAIS DE HISTÓRIAS .....</b>	<b>68</b>
3.1. Método .....	68
3.1.1. Participantes .....	68
3.1.2. Local .....	69
3.1.3. Materiais .....	69
3.1.4. Procedimento de coleta dos dados e de aplicação do programa.....	70
3.1.5. Tratamento e análise dos dados.....	75
3.2. Resultados .....	77
3.2.1. Resultados referentes ao desempenho individual dos participantes no programa de identificação de categorias estruturais de história .....	77
3.2.2 Resultados referentes aos desempenhos dos participantes nas avaliações da produção oral do recontar livre e do recontar dirigido ...	82
3.2.2.1 Resultados referentes ao desempenho conceitual de cada participante .....	83
3.2.2.2 Resultados referentes ao grau de dificuldade determinado pelas categorias das atividades propostas.....	91
3.2.2.3 Resultados referentes ao grau de completude das categorias apresentadas pelos participantes .....	100

### **CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO .....**

### **REFERÊNCIAS .....**

### **ANEXOS .....**

- Anexo 1: Motivadores de texto para produção oral de uma história original
- Anexo 2: Protocolo de registro da produção oral de uma história original
- Anexo 3: Protocolo de registro do recontar livre – História 1
- Anexo 4: Protocolo de registro do recontar livre – História 2
- Anexo 5: Protocolo de registro do recontar dirigido – História 1
- Anexo 6: Protocolo de registro do recontar dirigido – História 2
- Anexo 7: Texto da História 1

Anexo 8: Texto da História 2

Anexo 9: Perguntas da História 1

Anexo 10: Perguntas da História 2

Anexo 11: Lista de títulos utilizados nos dois programas

Anexo 12: Protocolo de registro da identificação das categorias estruturais de uma história – Avaliação do programa de ensino

Anexo 13: Protocolo de registro da identificação das categorias estruturais de uma história – História 1

Anexo 14: Protocolo de registro da identificação das categorias estruturais de uma história – História 2

Anexo 15: Termo de Consentimento dos Pais

Anexo 16: Termo de Consentimento do Responsável pela Escola

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> .....	37
Características dos participantes do G1 quanto à idade, sexo e escolaridade ao passarem pelo Programa de Recontagem de Histórias.	
<b>Quadro 2</b> .....	44
Orientações apresentadas à criança durante o recontar.	
<b>Quadro 3</b> .....	46
Itens analisados em cada categoria de história presente na produção oral.	
<b>Quadro 4</b> .....	69
Características dos participantes do G1 e do G2 quanto à idade, sexo e escolaridade ao passarem pelo Programa de Identificação de Categorias Estruturais de História.	
<b>Quadro 5</b> .....	76
Elementos que definem cada categoria de história	
<b>Quadro 6</b> .....	78
Desempenho dos participantes do G1 no Programa de Identificação de Categorias Estruturais de História, durante o pré-teste (PET), as avaliações de treino e o pós-teste (POT1 e POT2).	
<b>Quadro 7</b> .....	81
Desempenho dos participantes do G2 no Programa de Identificação de Categorias Estruturais de História, durante o pré-teste (PET), as avaliações de treino e o pós-teste (POT1 e POT2).	

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> .....	51
Teste de Comparações Múltiplas de Student-Newman-Keuls e de Friedman para as pontuações das categorias estruturais e para a pontuação total obtidas pelos participantes do G1 em cada etapa de avaliação das atividades de produção oral e recontar livre.	
<b>Tabela 2</b> .....	51
Teste de Comparações Múltiplas de Student-Newman-Keuls e de Friedman para as pontuações das categorias de perguntas e para a pontuação total obtidas pelos participantes do G1 em cada etapa de avaliação da atividade de recontar dirigido.	
<b>Tabela 3</b> .....	88
Teste de Comparações Múltiplas de Student-Newman-Keuls e de Friedman para as pontuações das categorias estruturais e para a pontuação total obtidas pelos participantes do G1 e do G2 em cada etapa de avaliação das atividades de produção oral e recontar livre.	
<b>Tabela 4</b> .....	88
Teste de Comparações Múltiplas de Student-Newman-Keuls e de Friedman para as pontuações das categorias de perguntas e para a pontuação total obtidas pelos participantes do G1 e do G2 em cada etapa de avaliação da atividade de recontar dirigido.	

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	.....49 Desempenho individual dos participantes do G1 nas três atividades realizadas durante o pré-teste (PET), o pós-teste1 (POT1) e o pós-teste2 (POT2).	49
<b>Figura 2</b>	.....53 Médias das pontuações totais de cada avaliação realizada no pré-teste (PET), no pós-teste1 (POT1) e no pós-teste2 (POT2).	53
<b>Figura 3</b>	.....56 Desempenho dos participantes do G1 na atividade de produção oral de cada categoria estrutural durante o pré-teste (PET), o pós-teste1 (POT1) e o pós-teste2 (POT2).	56
<b>Figura 4</b>	.....58 Desempenho dos participantes do G1 na atividade de recontar livre de cada categoria estrutural durante o pré-teste (PET), o pós-teste1 (POT1) e o pós-teste2 (POT2).	58
<b>Figura 5</b>	.....60 Desempenho dos participantes do G1 na atividade de recontar dirigido de cada tipo de pergunta realizada durante o pré-teste (PET), o pós-teste1 (POT1) e o pós-teste2 (POT2).	60
<b>Figura 6</b>	.....62 Porcentagem de participantes do G1 que incluíram as categorias de forma completa e incompleta na produção oral durante a avaliação do pré-teste (PET), pós-teste1 (POT1) e pós-teste2 (POT2).	62
<b>Figura 7</b>	.....64 Porcentagem de participantes do G1 que incluíram as categorias de forma completa e incompleta no recontar livre durante a avaliação do pré-teste (PET), pós-teste1 (POT1) e pós-teste2 (POT2).	64
<b>Figura 8</b>	.....66 Porcentagem de participantes do G1 que responderam às perguntas feitas, de forma completa e incompleta, no recontar dirigido durante a avaliação do pré-teste (PET), pós-teste1 (POT1) e pós-teste2 (POT2).	66

<b>Figura 9</b> .....	85
Desempenho individual dos participantes do G1 e do G2, nas três atividades realizadas durante o pré-teste do primeiro programa (PET-PR1) e o pré-teste (PET-PR2), pós-teste1 (POT1-PR2) e pós-teste2 (POT2-PR2) do segundo programa.	
<b>Figura 10</b> .....	90
Comparação entre as médias das pontuações totais obtidas por G1 e G2 nas três atividades avaliadas durante o pré-teste (PET), o pós-teste1 (POT1) e o pós-teste2 (POT2).	
<b>Figura 11</b> .....	93
Desempenho dos participantes do G1 e do G2 na atividade de produção oral de cada categoria estrutural durante o pré-teste do primeiro programa (PET-PR1), e o pré-teste (PET-PR2), pós-teste1 (POT1-PR2) e pós-teste2 (POT2-PR2) do segundo programa.	
<b>Figura 12</b> .....	96
Desempenho dos participantes do G1 e do G2 na atividade de recontar livre de cada categoria estrutural durante o pré-teste do primeiro programa (PET-PR1), e o pré-teste (PET-PR2), pós-teste1 (POT1-PR2) e pós-teste2 (POT2-PR2) do segundo programa.	
<b>Figura 13</b> .....	99
Desempenho dos participantes do G1 e do G2 na atividade de recontar dirigido de cada tipo de pergunta realizada durante o pré-teste do primeiro programa (PET-PR1) e o pré-teste (PET-PR2), pós-teste1 (POT1-PR2) e pós-teste2 (POT2-PR2) do segundo programa.	
<b>Figura 14</b> .....	102
Porcentagem de participantes do G1 e do G2 que incluíram as categorias de forma completa e incompleta na produção oral durante a avaliação do pré-teste (PET), pós-teste1 (POT1) e pós-teste2 (POT2).	
<b>Figura 15</b> .....	103
Porcentagem de participantes do G1 e do G2 que incluíram as categorias de forma completa e incompleta no recontar livre durante a avaliação do pré-teste (PET), pós-teste1 (POT1) e pós-teste2 (POT2).	

<b>Figura 16</b> .....	106
Porcentagem de participantes do G1 e do G2 que responderam às perguntas feitas, de forma completa e incompleta, no recontar dirigido durante a avaliação do pré-teste (PET), pós-teste1 (POT1) e pós-teste2 (POT2).	

## RESUMO

Maranhe, E. A. Ensinando categorias estruturais de história a crianças com dificuldades de aprendizagem. 138p. São Carlos. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos-UFSCar.

O desenvolvimento da habilidade de narrar histórias por escrito pode estar relacionado a experiências prévias com um modelo oral, em que o adulto lê ou conta histórias para a criança, dentro das escolas ou no âmbito familiar. Ensinar habilidades de narrativa oral de histórias pode ser um meio de induzir mudanças no repertório da linguagem oral e escrita, não só de crianças em desenvolvimento normal da aprendizagem, quanto daquelas que apresentam dificuldades, visto que estas são crianças que pouco evoluem academicamente dentro das salas de aula. No presente estudo foram aplicados dois programas para dois grupos de crianças com dificuldades de aprendizagem. O primeiro programa foi aplicado apenas para um dos grupos (G1) e teve a finalidade de proporcionar às crianças participantes experiência prévia com recontagem de histórias. O segundo programa foi desenvolvido com ambos os grupos e tinha a finalidade de ensinar os participantes a identificar categorias estruturais de histórias (e.g. cenário, tema, enredo e resolução) em narrativas orais. Os efeitos de ambos os programas foram avaliados, como um primeiro objetivo deste estudo, em tarefas de: 1) recontagem de histórias (livre e dirigida), empregada como medida de compreensão, e 2) contagem de histórias originais, empregada para avaliação da produção oral de narrativas. Nas tarefas que privilegiavam a habilidade narrativa (recontar livre e produção oral) analisou-se a estrutura da narrativa elaborada pelos participantes com respeito à presença de categorias estruturais de história, e na tarefa que privilegiava a habilidade de responder a perguntas (recontar dirigido) analisou-se a capacidade dos participantes em recuperar informações do texto e fazer inferências. Um segundo objetivo foi verificar a existência de eventuais diferenças no desempenho das crianças, em ambas as tarefas, em função do contato prévio com recontagem de histórias (programa 1). Os resultados evidenciaram, após o programa de identificação de categorias, uma melhora nos desempenhos dos dois grupos, principalmente nas tarefas de produção oral e de recontar livre, sendo o desempenho do G1 superior ao do G2. Para o recontar dirigido, no entanto, os resultados foram modestos. Entre os fatores desenvolvimentais analisados neste estudo, a experiência textual prévia proporcionada pelo primeiro programa ao G1, pareceu ser uma variável relevante para a aprendizagem das habilidades avaliadas, e parece justificar a superioridade observada no desempenho deste grupo.

## **ABSTRACT**

Maranhe, E. A. Teaching structural categories of stories to children with learning difficulties. 138p. São Carlos. Doctoral dissertation. Universidade Federal de São Carlos-UFSCar.

The development of children's ability of written narrative of stories can be related to previous experiences with oral models, as when adults read or tell stories in schools or in the family context. Teaching abilities of oral narrative of stories can be a way of inducing changes in the oral and written language of children with normal learning as well as those with learning difficulties. This may be specially important for the latter children because they often show little academic improvement in the classroom. The present study applied two programs to two groups of children with learning difficulties. The first program, applied only for Group 1, had the purpose of providing participants with experience of retelling stories, previously to the second program. Both groups were exposed to the second program, which attempted to teach participants to identify structural categories of stories (setting, theme, plot, and resolution) in oral narratives. The effects of both programs were evaluated on 1) retelling stories (free retelling and driven retelling), taken as measures of story comprehension, and 2) oral production of original narratives. In the tasks focusing narrative ability (oral production and free retelling) the structure of the narrative was analyzed, with regard to the presence of the structural categories of stories. The task of driven retelling consisted of answers to questions and these were analyzed regarding the ability of participants to recover information from the text and make inferences. Although both groups showed improvement in the ability to identify categories, in the tasks of oral production and free retelling, results of Group 1 were superior. Both groups showed only slight improvement in driven retelling. The previous textual experience provided by the first program seems to be a relevant developmental factor explaining the superior performance of Group 1 in the second program.

## APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa investiga a área dos processos básicos de aprendizagem e cognição e seus possíveis comprometimentos em indivíduos com necessidades especiais de ensino, mais especificamente com dificuldades de aprendizagem, desenvolvendo procedimentos para avaliação e ensino de habilidades textuais de alunos com esta característica.

Sua descrição foi disposta em quatro capítulos:

- *Capítulo 1*: oferece uma revisão bibliográfica com os principais aspectos teóricos que fundamentaram a investigação realizada. A discussão teórica foi dividida em seis partes:

(1) *A importância do livro infantil no desenvolvimento das narrativas*: este tópico apresenta uma breve explanação sobre a importância do livro como um veículo de aquisição de estilos de linguagens diferentes (oral e escrita), de interação social e de modelo narrativo para a criança;

(2) *As características estruturais das narrativas do tipo história*: discute o que é esta estrutura à luz dos modelos propostos pela gramática de história e como ela pode auxiliar nas narrativas das crianças;

(3) *O uso da estrutura de história nas produções orais*: a estrutura é apresentada como apoio para as produções orais das crianças e como forma de análise para esta atividade, numa perspectiva desenvolvimental em função de aspectos intrínsecos e extrínsecos à criança;

(4) *A habilidade de compreensão de histórias*: esta atividade é ressaltada como uma tarefa para análise da compreensão, tanto no momento de reprodução da história lida ou ouvida pela criança, quanto ao responder perguntas

---

sobre estas histórias. Os estudos apresentados também discutem a compreensão de leitura numa perspectiva desenvolvimental;

(5) *A tendência à aplicação de programas que trabalhem com a narração de histórias*: este tópico aborda a necessidade de desenvolver a habilidade narrativa em crianças, estimulando a proposição de novas pesquisas que implementem programas de intervenção em situações experimentais controladas ou em situações de sala de aula;

(6) *Justificativas e objetivos do estudo*;

- *Capítulo 2*: descreve a proposição de um programa instrucional que visou trabalhar a recontagem de histórias de alunos com dificuldades de aprendizagem, sob orientações estruturais macro-lingüísticas da pesquisadora. O capítulo foi organizado em duas partes: (1) *Método*, que discute os materiais e procedimentos adotados para a consecução dos objetivos apontados e (2) *Resultados*, obtidos com a implementação do programa proposto;

- *Capítulo 3*: descreve um segundo programa instrucional que visou a identificação de categorias estruturais por alunos com dificuldades de aprendizagem, em histórias lidas pela pesquisadora. Assim como no capítulo anterior, este, da mesma forma, foi dividido em método e resultados;

- *Capítulo 4*: discute os resultados dos dois programas elaborando conclusões a partir da fundamentação teórica e da metodologia utilizada.

## **CAPÍTULO 1 – ASPECTOS TEÓRICOS DA PESQUISA**

Nas duas últimas décadas, os livros infantis vêm ocupando significativo espaço no cenário nacional, haja vista: o aumento do número de títulos publicados e de novos autores; o tempo que a mídia tem dedicado a este assunto; e, por fim, o aumento do interesse acadêmico sobre o tema.

Iniciativas governamentais (Petrobrás; várias iniciativas do MEC) e não-governamentais (Crer para ver/Natura; Amigos da escola/Rede Globo de Televisão; Fundação ABRINQ) apresentadas na última década, tinham como objetivo que esse material impresso começasse a chegar às escolas e ocupasse espaço nas bibliotecas escolares, com o intuito de despertar nas crianças o gosto pela leitura.

Todavia, as atividades de incentivo à leitura têm sido exploradas de forma incipiente, e porque não dizer tímidas, em boa parte das escolas brasileiras.

Paradoxalmente, em um cenário onde nunca tantos títulos de livros infantis foram publicados, constatamos um crescente desinteresse pela leitura. Vários são os motivos deste quadro; entre eles destacam-se a falta de recursos financeiros para a implantação de boas bibliotecas nas escolas, a despeito das iniciativas citadas anteriormente, a falta de atividades sistemáticas de leitura de livros no planejamento pedagógico da escola ou nos componentes curriculares, o despreparo dos professores ao selecionar os livros e ao estimular as crianças ao conhecimento dos mesmos, elaborando programas que promovam intensamente atividades relacionadas à leitura (Maranhe, 2001; Martinez, 1990; Morais, 1996; Rego, 1988; Santos, 2001; Silva, Sparano, Cerri & Carbonari, 1997).

A atividade de leitura de livros, na maioria das vezes, é apresentada à criança, dentro da escola, como recurso para obtenção de notas, furtando-lhe a

descoberta do prazer da leitura e a aventura pelo imaginário (Chiappini, 1997; Morais, 1996).

A ausência do livro literário, assim como de outros tipos de materiais de leitura nas salas de aula, sugere uma despreocupação da escola com a formação do aluno-leitor (Santos, 2001).

As seções a seguir têm o intuito de apresentar ao leitor uma discussão sobre:

- 1) a importância do livro infantil para o desenvolvimento das habilidades narrativas das crianças; 2) as características estruturais das narrativas do tipo história; 3) o uso desta estrutura pelas crianças nas produções orais; 4) a habilidade de compreensão das histórias; 5) as tendências à elaboração de programas que trabalhem com a narração de histórias infantis estimulando o repertório da linguagem das crianças; e 6) as justificativas e objetivos do estudo.

## 1.1. A IMPORTÂNCIA DO LIVRO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS NARRATIVAS

O contato com a leitura de livros infantis oportuniza o conhecimento sobre as diferenças entre linguagem oral e escrita dentro de um contexto social, fazendo com que a criança perceba o estilo lingüístico de cada uma.

Ao passar as folhas de um livro infantil, a criança pequena que ainda não lê, costuma imitar atos de leitura proporcionados pelo modelo do adulto, ou seja, apresenta leituras de faz-de-conta tentando produzir o que vê nas figuras ou reproduzir<sup>1</sup> aquilo que foi lido a ela. Inicialmente a linguagem utilizada é basicamente coloquial, impregnada de sentenças cujo referencial é a figura. Assim, os pronomes são utilizados sem que a criança se preocupe em mencionar o referente, pois este encontra-se na figura do livro. À medida que o contato com os livros aumenta, as pseudoleituras tornam-se bem mais próximas do padrão lingüístico literário em questões de prosódia. A criança utiliza uma linguagem cada vez mais independente da interação verbal com o adulto, que passa a ser apenas o ouvinte e não mais o interlocutor. Se a criança inicia uma interação verbal no meio da leitura, fica clara a diferença entre o texto e o seu próprio comentário (Morrow, 1986; Perroni, 1992; Rego, 1985, 1988; Sulzby, 1985).

Sulzby e Teale (1990) analisaram estudos científicos desenvolvidos até a década de 90 sobre a leitura de livros para crianças e apontaram cinco conclusões gerais:

1. *A leitura de livros é uma atividade socialmente criada e interativa:* na maioria das situações, durante esta atividade, a criança não está só; quase sempre há a presença do adulto para mediar a leitura com o intuito de que haja uma

---

<sup>1</sup> O verbo *reproduzir* foi adotado neste estudo com o mesmo significado do verbo *recontar*, que significa a ação de narrar o que se lembra de uma história após sua leitura ou audição.

cooperatividade dos participantes, trocando significados por meio de signos verbais e não-verbais;

2. *Com crianças muito pequenas, a atividade de leitura é tipicamente rotineira, de diálogos cíclicos:* a rotina ocasiona contextos previsíveis que ajudam a criança a aprender como participar da atividade;

3. *Os modelos de leitura de livros mudam com o tempo, à medida que as crianças crescem, ampliando seus conhecimentos e experiências:* a rotina permite repetições com variações, possibilitando ao adulto aumentar a exigência e mudar a interação conforme o aumento da capacidade e experiência da criança;

4. *As variações nos modelos de interação da leitura de livros afetam o desenvolvimento das crianças diferencialmente:* o estilo dos pais e professores ao lerem ou interpretarem um texto e o uso da linguagem ao interagirem com a criança durante esta atividade, associado a fatores de cunho sócio-econômico, pode afetar o modo como ela interpreta os livros e utiliza sua linguagem para contá-los;

5. *A leitura não convencional e independente das crianças pequenas nasce de leituras interativas e serve para avançar o desenvolvimento da alfabetização das mesmas:* devido à interação proporcionada com o adulto anteriormente, na leitura espontânea, a criança tem a oportunidade de praticar aquilo que lhe foi apresentado e vivenciado nessas interações.

Diante destas observações, parece clara a importância do contato da criança com os livros para o desenvolvimento e aprimoramento de sua narrativa. Acreditando que as crianças sejam espontaneamente criativas, basta lhes proporcionar oportunidades de auto-expressão para que elas desenvolvam a sua competência nesta habilidade.

O livro literário infantil tem sido o tipo mais comumente encontrado dentro das pré-escolas e escolas alfabetizadoras e pode ser considerado um instrumento para a aquisição de modelos da narrativa do tipo história pela criança. Estes modelos fornecem parâmetros tanto para a reprodução da história lida ou ouvida quanto para a produção (oral ou escrita) de histórias originais. Tais modelos descrevem as estruturas de histórias que vão ajudar na organização e compreensão textual. É o que será discutido nos próximos tópicos.

## 1.2. AS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DAS NARRATIVAS DO TIPO HISTÓRIA

Áreas como a psicologia, a psicolingüística, a fonoaudiologia e a educação têm demonstrado um interesse crescente quanto às habilidades textuais de crianças, principalmente no que se refere à produção e à compreensão de textos, que, por conseguinte, tem gerado um quadro substancial de informações a respeito da aquisição e desenvolvimento dessas habilidades, assim como os fatores nelas envolvidos (e.g. Befi-Lopes, 2004; Maranhe, 2001; Spinillo & Simões, 2003; Zanotto, 1996).

Quando se fala em habilidades textuais é preciso considerar a destreza nos vários gêneros de texto – narrativo, descritivo e dissertativo. Estes se revestem de um conteúdo temático, estilo, organização e componentes particulares cuja existência garante suas distinções (Bakhtin, 1992; Spinillo & Martins, 1997).

Revisando-se a literatura da área, entre os gêneros textuais mais investigados, destaca-se o narrativo que por sua vez pode ser analisado quanto a três tipos de textos: *scripts*, relatos de experiências pessoais e histórias<sup>2</sup>.

O ato de narrar, seja um script, um relato pessoal ou uma história, é uma habilidade complexa de natureza cognitiva, lingüística e social. Esta complexidade é tratada por Hudson e Shapiro (1991) ao destacarem quatro tipos de conhecimento envolvidos nesta atividade: (1) *conhecimento sobre conteúdo*: representação e memorização de eventos e temas; (2) *conhecimento contextual*: noções que o narrador possui acerca das funções que uma narrativa tem em determinado

---

<sup>2</sup> Segundo Hudson e Shapiro (1991), *scripts* consistem em uma descrição geral sobre o que comumente acontece em uma determinada situação ou evento; *relatos pessoais* dizem respeito à narração de um episódio vivido, onde o conhecimento geral de que se dispõe pode fornecer algumas informações a serem incluídas na narrativa, porém o peso maior está na memória do episódio específico, selecionado pelo indivíduo; *histórias* apresentam um conteúdo ficcional e não geral, como nos *scripts*, ou específico, como nos relatos pessoais.

contexto; (3) *conhecimento micro-lingüístico*: maneira como o narrador lida com a variedade de relações coesivas; (4) *conhecimento macro-lingüístico*: conhecimento que o narrador possui acerca dos componentes estruturais de diferentes gêneros narrativos.

O conhecimento macro-lingüístico é analisado, nesta pesquisa, a partir da narração da *História*. Sua estrutura interna possui um conjunto de características que foram formalizadas pelas gramáticas de história (e.g. Prince, 1973; Brewer, 1985; Mandler & Johnson, 1977; McConaughy, 1980; Stein & Glenn, 1979). Tais gramáticas procuram definir história por meio de modelos que especificam seus elementos constitutivos, sua organização, convenções e construções lingüísticas típicas.

Embora se reconheça a existência de variações entre os modelos propostos, há componentes essenciais que precisam estar presentes para que uma narrativa seja considerada uma história: a) um início com uma abertura convencional (introdução da cena – tempo e lugar, e dos personagens – com metas a serem alcançadas); b) um meio (evento, trama, situação-problema); e c) um final (resolução da situação-problema) com um fechamento convencional (Spinillo, 1996).

Mandler e Johnson (1977) foram precursores de um dos modelos de gramáticas de história que se tornou clássico entre as pesquisas da área. O modelo é composto por um conjunto de seis categorias de informações, ou seja, elementos estruturais, definidos tanto pelo conteúdo semântico quanto por sua função dentro da história: (1) *cenário*: consiste de enunciados que descrevem o contexto físico e social dentro do qual o restante da história se desenvolve; (2) *evento*: os enunciados desta categoria indicam uma mudança no ambiente da história que leva um personagem a responder de algum modo; (3) *resposta interna*: os enunciados

consistem de uma reação interna do personagem a um *evento*, incluindo metas e estados afetivos e cognitivos; (4) *tentativas*: são enunciados que descrevem os comportamentos subseqüentes do personagem; (5) *conseqüência*: indica a consecução ou não-consecução da meta do personagem, assim como qualquer outro resultado de seu comportamento; (6) *reação*: os enunciados desta categoria referem-se às respostas do personagem à conseqüência; geralmente descrevem um sentimento ou pensamento do personagem.

Em decorrência do trabalho daquelas autoras e de estudos como os de McConaughy (1980) e Stein e Glenn (1979), Morrow (1986) apresentou um outro modelo de estrutura constando de cinco categorias: (1) *cenário*: enunciados que descrevem o contexto físico e social dentro do qual a história se desenvolve; (2) *tema*: evento inicial que leva o personagem principal a reagir e formar um objetivo ou solucionar um problema; (3) *enredo*: eventos ou tentativas nas quais o personagem principal se engaja para atingir o objetivo ou solucionar o problema; (4) *resolução*: atendimento do objetivo ou solução do problema; e (5) *seqüência*: analisa a ordem apresentada pelas anteriores.

De acordo com estes modelos de representação mental pressupõe-se que o indivíduo desenvolve um esquema que representa o conjunto de expectativas sobre como uma história deve se organizar, auxiliando na sua produção, compreensão e recontagem das histórias. Por exemplo, pode-se dirigir a memória fornecendo um referencial geral para tipos de informações (cenário, evento, resposta interna, etc.), fornecendo uma seqüência temporal para as partes da história (o evento precede a resposta interna, etc.) e fazendo inferências para preencher informações quando o conteúdo do texto é esquecido (de Rose, 1995).

Todavia, a apropriação desta estrutura macro-lingüística pelo indivíduo não é imutável; ela se desenvolve, diferenciando-se conforme a idade, o nível de escolaridade, a classe social e as experiências com textos. Como evidenciam as investigações na área, tem-se empregado os mais diversos métodos no estudo das habilidades narrativas de crianças, no intuito de se verificar estas variáveis a partir de dois tipos de recursos: a produção e a reprodução de histórias. Algumas pesquisas investigam produções espontâneas (orais/escritas) a partir de recursos visuais ou na ausência deles (e.g. Brandão, 1994; Carvalho, 1996; Gonçalves & Dias; 2003; Maranhe, 2001; Morrow, 1986; Rego, 1985, 1986; Spinillo, 1996; Spinillo & Martins, 1997; Spinillo & Pinto, 1994; Takahashi, 1992), outras se concentram na atividade de recontar uma história ouvida (e.g. Brandão, 1994; Mandler & Johnson, 1977; Maranhe, 2001; Zanotto, 1996).

### 1.3. O USO DA ESTRUTURA DE HISTÓRIA NAS PRODUÇÕES ORAIS

O desenvolvimento da habilidade de produzir histórias com o apoio das estruturas macro-lingüísticas, bem como a identificação das dificuldades que a criança enfrenta ao elaborar estas histórias, vem sendo documentado por inúmeras pesquisas em função de aspectos intrínsecos (idade, nível de escolaridade, classe social e experiências com textos) e extrínsecos (a situação em que se é solicitado a elaborar uma história) à criança.

Um exemplo destas pesquisas foi a proposta por Hudson e Shapiro (1991), em que crianças com quatro, seis e oito anos foram solicitadas a produzir, oralmente, narrativas diversas: relatos de experiências pessoais, scripts e histórias. Nos resultados quanto às histórias das crianças de quatro anos observou-se a inclusão de poucos componentes próprios de história: ausência de marcadores lingüísticos convencionais de abertura e de fechamento, uma seqüência temporal explícita, um problema e um desfecho. Por outro lado, as produções das crianças de seis anos apresentavam-se mais desenvolvidas, com a presença de uma situação-problema e do final nem sempre articulado com a trama da história. Com relação às crianças de oito anos, mais da metade das produções elaboradas apresentava uma introdução, uma situação-problema, uma resolução e um final conectado de forma clara com a situação-problema.

Brandão (1994) analisando a produção de histórias a partir de um tema determinado pela examinadora, de 60 crianças de quatro, seis e oito anos que freqüentavam a pré-escola, 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, e 3<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau, também observou a existência de um progresso significativo entre as idades de quatro a oito anos em relação à estrutura das histórias produzidas pelas crianças.

Em uma análise de seus estudos anteriores (Spinillo, 1991; 1993; Spinillo & Pinto, 1994) com crianças brasileiras, inglesas e italianas, com idade de quatro a oito anos, Spinillo (2001) encontra resultados gerais indicando que:

- Crianças de quatro e cinco anos tendem a produzir histórias que se limitam à introdução da cena e dos personagens, observando-se o uso de marcadores lingüísticos convencionais de início de história, ou ainda, aliada a estas características pode estar presente uma ação que sugere o esboço de uma situação-problema, embora esta não seja claramente explicitada;
- Crianças entre seis e sete anos apresentam produções variadas, porém mais elaboradas que as citadas anteriormente, acrescentando um desfecho com a resolução da situação-problema que é subitamente resolvida sem que sejam explicitados os meios utilizados para tal, ou ainda, histórias completas com uma estrutura narrativa elaborada;
- Crianças de oito anos produzem histórias completas e com uma estrutura narrativa elaborada, onde o desfecho da trama é explicitado. Algumas histórias contêm mais de um episódio, podendo apresentar final convencional.

Os resultados dos estudos que elegem a idade como foco de interesse para análise apontam uma progressão quanto ao domínio de uma estrutura narrativa de história. Ao passo que crianças mais jovens não dominam muitos dos componentes relevantes dessa estrutura, omitindo-os; com o avanço da idade, tornam-se capazes de produzir narrativas com eventos complexos. Entretanto, essa correlação entre idade e categorias estruturais de histórias não parece ser tão simples quanto mostram as pesquisas.

Spinillo e Martins (1997) realizaram um estudo com crianças entre 6 e 7 anos de idade com níveis de escolaridade distintos: pré-escolares que não haviam sido alfabetizadas; crianças da alfabetização que estavam em fase de aquisição da leitura e escrita; e crianças da 1ª série do Ensino Fundamental que já haviam sido alfabetizadas. A seleção desta população possibilitou comparações entre: (a) crianças de mesma idade, porém em séries distintas, com o objetivo de averiguar o efeito da escolaridade no domínio da estrutura de história; e (b) crianças com idades distintas pertencentes a mesma série, com o objetivo de averiguar o efeito da idade nesta mesma estrutura. Estas crianças eram de nível socioeconômico médio, alunos de escolas particulares da cidade do Recife. Às crianças era solicitado produzir de forma oral uma história original, em uma única sessão, sendo esta história classificada em quatro níveis de coerência textual. O resultados mostraram que a maior dificuldade encontrada nas crianças do estudo consistiu em relacionar e integrar o desfecho da história aos eventos anteriormente narrados. Todavia, este tipo de dificuldade foi menos observado nas crianças alfabetizadas. As crianças pré-escolares concentraram-se nos níveis menos elaborados de produção, onde, as histórias apresentavam os personagens (Níveis I e II), porém, ora não se observava um evento principal definido (I e II), ora se observavam vários eventos sem relação ou com certa relação entre eles (II); o desfecho podia não estar presente (I e II), porém, quando existia, não apresentava relação com os eventos narrados anteriormente (II). Em um outro ponto encontram-se produções semelhantes dos alunos da alfabetização e da 1ª série, concentrando-se nos níveis mais elaborados de produção (Nível III: existe um personagem central; verificam-se vários eventos sem que possa ser definido o principal, mas conectados entre si, ou um evento bem definido ao longo de toda a narração; há um desfecho que não apresenta uma

relação clara com o evento principal; e Nível IV: o personagem principal é bem definido, o mesmo ocorrendo com o evento principal; o desfecho está presente e mantém relação estreita com o evento principal). Os autores ressaltam a aquisição da leitura e da escrita como um fator importante acerca do desempenho das crianças na produção de histórias que apresentem uma estrutura macro-lingüística mais completa.

Em estudo semelhante, porém com participantes jovens e adultos, Gonçalves e Dias (2003) verificaram que as produções dos alunos do 1º ciclo<sup>3</sup> encontravam-se distribuídas nos níveis II, III e IV. Enquanto que a maioria dos alunos do 2º ciclo produziu histórias em um nível mais elaborado de estrutura (Nível IV). Comparando os dados dos dois estudos é possível sugerir que a idade não é o único fator de influência para o desenvolvimento de uma estrutura narrativa, mas também o nível de escolaridade.

Por outro lado, Rego (1986) mantendo constante a idade e a escolaridade das crianças de seu estudo, encontrou grandes variações entre as histórias produzidas<sup>4</sup>. Uma possível explicação para isto seria que a qualidade narrativa das histórias depende, também, de experiências e oportunidades que as crianças têm com histórias no ambiente familiar, sejam estas anteriores à entrada da criança na escola ou simultâneas aos anos escolares.

Rego (1985) relatou que a leitura de histórias como parte da rotina de uma criança desde os dois anos de idade pôde ajudá-la na inclusão de elementos lingüísticos em suas próprias produções de histórias e na construção da estrutura das mesmas. A autora apresenta um estudo de caso da produção oral a partir da

---

<sup>3</sup> Segundo as autoras deste estudo, no caso da Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas estaduais de Pernambuco, o 1º ciclo corresponde a alfabetização, 1ª e 2ª séries e o 2º ciclo corresponde a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

<sup>4</sup> As histórias produzidas pelas crianças do estudo de Rego (1986) foram de modalidade escrita.

própria escrita ("rabiscos") de uma criança com a elaboração de três histórias em épocas distintas. Em todas elas observou-se sempre a presença do problema central e a resolução final da história, porém com diferenças evolutivas. Na produção de cinco anos e cinco meses, faltou uma maior explicitação dos meios utilizados para resolver o problema. Já na produção de seis anos e um mês, esta explicitação se deu por meio da inclusão de novos personagens. Aos seis anos e sete meses, observou-se a inserção do diálogo, obedecendo a algumas convenções do registro de história escrita, como construções sintáticas de discurso direto ("disse o sol"). Foi possível constatar, com os dados obtidos com esta criança, que a leitura de livros infantis desde cedo proporcionou um aumento da inclusão de elementos lingüísticos que enriqueceram sua narrativa, e um aprimoramento da estrutura textual de uma produção para outra.

Fazendo uma relação com os estudos discutidos até o momento, o trabalho de Maranhe (2001) corrobora com os achados anteriores, onde a idade não deve ser considerada a única forma de influência para o domínio de uma estrutura de história. A autora analisou a produção oral de histórias<sup>5</sup> de 20 alunos com dificuldades de aprendizagem, de nove a 14 anos de idade, e de baixa renda familiar. Suas produções mostraram-se incompletas face à estrutura narrativa adotada pelos modelos da gramática de história. Basicamente, as estruturas apresentavam os personagens, o evento principal, e uma série de eventos subseqüentes que mantinham uma certa relação entre si; o desfecho na maioria das produções estava ausente, e quando aparecia não estava conectado ao evento principal da narrativa. Era de se esperar que com a idade em questão, estes alunos apresentassem uma estrutura mais complexa, todavia deve-se considerar outras variáveis neste

---

<sup>5</sup> Esta autora propôs um trabalho de análise da concepção da escrita, dos conceitos sobre a escrita, da produção oral de histórias, do recontar de histórias e das tentativas de leitura de faz-de-conta. Neste tópico, cabe o interesse somente a sua análise sobre a produção oral.

processo, como o fato destes alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem e de terem tido poucas experiências com livros de histórias. A dificuldade de aprendizagem deixa claro o quadro destes alunos: a pouca ou nenhuma aquisição da leitura e escrita. É um ponto a ser discutido, visto que, estudos como o de Spinillo e Martins (1997) e Gonçalves e Dias (2003), mostram a influência da aquisição da linguagem escrita no domínio de uma estrutura. Embora as experiências com textos não tenham sido o foco de interesse da pesquisadora, em conversas informais, tanto os alunos quanto a professora, relataram haver pouco contato com os livros de histórias no ambiente familiar e na escola. O espaço curricular era pequeno para a atividade de leitura, segundo relato da professora e dos alunos, visto que o planejamento escolar envolvia também outros tópicos a serem trabalhados no processo de alfabetização.

Infelizmente, a realidade brasileira mostra que as experiências com textos variam em função da classe social<sup>6</sup>. A maioria das famílias de baixa renda demonstra pouco contato com a leitura e a escrita, tanto por questões socioeconômicas que dificultam o acesso a materiais escritos, quanto, mormente, por questões sócio-culturais que envolvem falhas na alfabetização e no desenvolvimento do letramento destas famílias.

A exposição às experiências informais, associada à alfabetização, parece ser, portanto, fator relevante na aquisição de formas mais elaboradas de produções de histórias.

Até então, a habilidade de produzir histórias foi discutida a partir de fatores intrínsecos à criança. Não é possível deixar de citar os fatores extrínsecos que podem influenciar no desenvolvimento de uma estrutura macro-lingüística textual.

---

<sup>6</sup> Cf. Carraher, T. N. (1986). Alfabetização e pobreza: Três faces da realidade. Em S. Kramer (Org.). *Alfabetização: Dilemas da prática* (p. 47-97). Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora.

Após um levantamento das pesquisas na área, Spinillo (2001) resumiu uma grande variedade de métodos adotados com o objetivo de levar a criança a produzir histórias: (a) a partir de uma única gravura ou de uma seqüência delas; (b) de desenhos feitos pela própria criança; (c) de um filme assistido de forma coletiva ou individual; (d) de um tema ou um título, apresentado oralmente ou por escrito; (e) de brinquedos, envolvendo dramatização; (f) de uma história ouvida em um gravador, lida em voz alta pelo examinador ou lida pela própria criança; (g) livremente, sem que nenhum recurso visual ou verbal fosse fornecido.

Estas variações instigam uma análise sob dois pontos de vista: a complexidade da narração dependente da natureza da situação experimental e dos materiais utilizados.

As variações nas situações experimentais vêm sendo estudadas por diferentes autores (e.g. Cain & Oakhill, 1996; Góes, Tunes & Aragão, 1986; Spinillo, 1991; Spinillo & Pinto, 1994), discutindo-se a influência da presença ou ausência de um apoio visual para elicitar a produção de uma história.

Spinillo e Pinto (1994) analisaram quatro tarefas de contar histórias realizadas por crianças inglesas e italianas de quatro, seis e oito anos de idade: (1) produção a partir de um desenho criado pela própria criança; (2) produção a partir de uma seqüência de três gravuras (eventos que se seguem cronologicamente); (3) produção livre sem apoio visual; e (4) ditado de uma história pela criança para o examinador. As histórias foram categorizadas com base nas categorias propostas por Rego (1986)<sup>7</sup>. As análises mostraram que a produção de histórias a partir de estímulos visuais parece levar ao aparecimento de estruturas narrativas mais elaboradas. Além disto, o estudo sugeriu a existência de uma progressão

---

<sup>7</sup> Esta autora propôs cinco níveis de categorias que foram utilizados mais tarde por Spinillo e Martins (1997) e Gonçalves e Dias (2003) como descritos em parágrafos anteriores.

desenvolvimental na competência narrativa a partir destes estímulos: crianças de quatro anos narravam histórias que se restringiam a uma introdução do cenário e dos personagens, enquanto crianças de seis anos narravam histórias mais complexas em que o evento estava presente, deixando a estrutura de histórias completas para crianças de oito anos.

Entretanto, o estudo de Cain e Oakhill (1996) mostrou resultados diferentes quanto à função do apoio visual na produção oral de histórias por crianças de 7 e 8 anos de idade. As autoras solicitaram as produções a partir de uma seqüência de gravuras e de um título fornecido pelo examinador. Divergindo dos resultados de Spinillo, as crianças deste estudo apresentaram histórias bem mais estruturadas e completas com o apoio visual, do que sem este.

Diante de tal fato, levanta-se a hipótese da natureza do material utilizado, visto que no estudo de Spinillo e Pinto (1994) foram realizadas produções a partir de gravuras que mostravam eventos cronológicos subseqüentes, enquanto no estudo de Cain e Oakhill (1996) a seqüência de gravuras envolvia uma situação-problema. Portanto, é fundamental considerar não apenas a condição experimental para a produção narrativa de uma história, como também a natureza do material utilizado para avaliá-la.

Esta revisão de pesquisas na área mostrou o percurso de análises possíveis de se verificar na narrativa de histórias, porém, o presente estudo focaliza, em particular, os fatores intrínsecos à criança – idade, escolaridade e experiências com textos – tanto na avaliação da produção oral das histórias quanto da compreensão das mesmas, como será discutido nos próximos tópicos.

#### 1.4. A HABILIDADE DE COMPREENSÃO DE HISTÓRIAS

Assim como a produção original, o recontar histórias também pode ser conduzido por uma estrutura tal como a proposta pelos modelos da gramática de história em função de aspectos intrínsecos e extrínsecos à criança.

Entre os aspectos intrínsecos, a idade como ponto de análise do desenvolvimento da narrativa de histórias em crianças foi estudado por Takahashi (1992), citado por Brandão (1994). O autor solicitou que crianças de três a cinco anos de idade reproduzissem oralmente histórias narradas e apresentadas por meio de uma seqüência de desenhos animados em computador. As histórias continham pequenos episódios e seguiam os modelos da gramática de história. Uma das histórias apresentava episódios similares, a outra, episódios distintos entre si. Os resultados indicaram uma melhora significativa do recontar com a idade, onde as crianças mais novas apresentavam uma dificuldade em serem fiéis ao texto ouvido, apresentando erros do tipo: inclusão do conteúdo de outras histórias, predições erradas e criações de novas histórias. Embora tenha sido possível a verificação de um desenvolvimento das narrativas conforme o aumento da idade, esta análise é vaga, não sendo possível identificar em que partes do texto a reprodução é mais ou menos fiel ao texto original.

Um dos estudos que evidenciou o desenvolvimento do domínio de uma estrutura de história com relação à escolaridade foi o de Mandler e Johnson (1977). As autoras avaliaram o recontar de crianças de 1ª e 4ª séries do 1º grau e de universitários, observando que os adultos recordaram a história, mais do que os alunos de 4ª série, os quais, por sua vez, recordaram mais do que os alunos de 1ª série. Os participantes ouviram duas histórias, sendo solicitados a recontarem a primeira logo após ouvi-la e a segunda, após 24 horas. Os protocolos de recontar

foram analisados quanto a seis categorias estruturais (cenário, evento, resposta interna, tentativa, conseqüência e reação). O recordar destas categorias diferiu entre adultos e crianças, podendo ser observada uma estrutura menos complexa nas histórias destas últimas com presença de cenário, evento e conseqüência.

A presente pesquisa, como ressaltado em parágrafo anterior, focalizará, em particular, os fatores *idade*, *escolaridade* e *experiências com textos* quanto ao processo avaliativo das narrativas. Neste sentido, cabe neste tópico discutir alguns aspectos importantes que conduzirão as análises futuras, a partir dos trabalhos citados anteriormente.

Os estudos mostraram o desenvolvimento de uma estrutura com o decorrer da idade e da escolaridade (esta vinculada à experiência com textos), assim como na tarefa de produção de histórias. Porém, o foco deste trabalho é a utilização da recontagem não só como um veículo de averiguação da inclusão de categorias estruturais dentro de uma organização temporal e causal (estrutura textual), mas também como uma forma de análise da compreensão das histórias. Desta forma, a literatura (e.g. Brandão, 1994; Brandão e Spinillo, 1998, 2001) salienta a importância da comparação do recontar com o texto original.

Segundo as pesquisas da área, uma das formas de demonstrar a compreensão de uma história é quando a criança a reproduz, de forma literal ou como uma paráfrase<sup>8</sup>. Portanto, quando o interesse é a compreensão, o foco está na fidedignidade da reprodução em relação ao texto originalmente apresentado, seja por meio de sua leitura ou audição.

A reprodução envolve a organização da cadeia causal e temporal dos fatos que estruturam o texto e a transformação desse conhecimento em um todo

---

<sup>8</sup> Segundo o Dicionário Aurélio Eletrônico (versão 3.0 de novembro de 1999), paráfrase significa desenvolvimento do texto de um livro ou de um documento conservando-se as idéias originais; modo diverso de expressar frase ou texto, sem que se altere o significado da primeira versão.

significativo e coerente. Conseqüentemente, quando a criança organiza esta cadeia com detalhes relevantes da história original, ela reflete sua compreensão do texto ouvido ou lido. Portanto, a presente pesquisa conduzirá suas análises aliando a estrutura textual reproduzida à fidelidade às proposições do texto original.

Para isto, autores como Brandão (1994)<sup>9</sup> sugerem um sistema de análise dividindo o texto original em blocos de informações relevantes, explorando a presença/ausência desses blocos na reprodução, sendo esta um indicador do nível de compreensão do sujeito em relação ao texto original. A autora realizou esta análise com crianças de quatro, seis e oito anos de idade, cursando pré-escola, 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, e 3<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau, de escola particular. Entre as tarefas propostas estavam: (a) a reprodução de uma história ouvida; (b) a elaboração de um título para esta história; e (c) a resposta a perguntas sobre esta história. Na reprodução, foi avaliada a organização estrutural que a criança utilizava refletindo sua compreensão da história. Dar um título à história, também foi considerada uma tarefa de compreensão por expressar a análise do tema central tratado na história do ponto de vista de quem a lê ou escuta. As perguntas envolviam aspectos explícitos e implícitos do texto possibilitando diferentes níveis de compreensão. Para a análise das estruturas das histórias reproduzidas foram elaboradas categorias baseadas nos trabalhos de Rego (1986) e Stein (1988). A autora também analisou o volume de linguagem (número de enunciados da história) e a presença de marcadores lingüísticos próprios de histórias. Os resultados indicaram que houve um progresso significativo entre as idades de quatro a oito anos em relação à compreensão de história. As crianças de quatro e seis anos demonstraram, por meio do recontar de história, compreender qual o problema central da mesma e quem o resolveu. As de

---

<sup>9</sup> O trabalho desta autora foi citado anteriormente dentro do tópico 1.3, dando destaque apenas à produção oral de histórias. O trabalho completo consta da análise das produções e reproduções das narrativas das crianças.

oito anos apresentaram uma compreensão global da história, mostrando ter conhecimento de toda a estrutura causal e temporal do texto. Quanto às perguntas, as crianças mais novas apresentaram uma tendência a respostas incongruentes ou genéricas. Para as crianças com seis anos, as perguntas explícitas foram melhor respondidas do que as implícitas, enquanto que as crianças de oito anos apresentaram respostas precisas para todas as perguntas realizadas. Com relação ao título, o desempenho entre as crianças seguiu o mesmo padrão das tarefas anteriores. Houve uma grande dificuldade de intitular a história para as crianças de quatro anos; para as de seis e oito a dificuldade mostrou-se menor. Os desempenhos nos três itens da tarefa de compreensão mostraram-se associados em todos os grupos de idade investigados; entretanto, aos seis anos, observa-se uma tendência a um desempenho menos homogêneo entre os três itens.

Como mostra o trabalho acima, a compreensão de histórias pode ser analisada por outros aspectos além da estrutura textual.

Tais estruturas propostas pelos modelos da gramática de história, como discutido anteriormente, podem fornecer uma base para a organização e predição das informações contidas em uma história, auxiliando a criança na compreensão dos textos lidos por ela ou a ela. Porém, a atividade de compreensão não depende somente da organização de informações dentro de uma estrutura, mas também do desenvolvimento de processos inferenciais destas informações que se associam às experiências lingüísticas e cognitivas da criança (Brandão, 1994; Santos, 2001).

Como foi recentemente discutido por Brandão e Spinillo (1998, 2001), as pesquisas que investigam a compreensão de textos caracterizam-se pelo uso de dois tipos de recursos metodológicos: (a) reprodução (oral ou escrita) de um texto apresentado (lido/ouvido, acompanhado ou não de gravuras); e (b) respostas a

perguntas sobre um texto lido/ouvido pela criança. Poucas são as pesquisas que combinam ambos os métodos em uma mesma amostra, como é o caso do estudo de Brandão (1994) descrito acima.

A grande maioria dos estudos sobre compreensão de textos adota, como análise, o método de respostas a perguntas, procurando examinar os fatores responsáveis pela compreensão de textos, tais como: fatores lingüísticos (sintaxe, semântica, léxico, habilidade de decodificação), e fatores cognitivos (memória de trabalho, capacidade de monitoramento, inferências e capacidade de integrar as informações veiculadas no texto). De um modo geral, o interesse dos pesquisadores reside em determinar o nível de contribuição de cada um desses fatores no processo de compreensão e procuram esclarecer as causas das dificuldades experimentadas por crianças ao compreender textos (Brandão & Spinillo, 2001).

As perguntas e respostas podem proporcionar uma avaliação mais completa das habilidades de compreensão, pois elas possibilitam uma investigação do processamento literal e inferencial das crianças (Stothard, 2004).

Fundamentados pelas habilidades deste processamento, Raphael e Pearson (1985; Raphael & McKinney, 1983)<sup>10</sup> apontaram três tipos de relações que as perguntas podem manter com o texto: (1) relação denominada *texto explícito*: questões cujas respostas estão explicitamente no texto, em uma única sentença ou parágrafo; (2) relação denominada *texto implícito*: questões que, para serem respondidas, requerem do aluno a integração de um número maior de informações contidas em várias sentenças ou parágrafos do texto; e (3) relação denominada *enredo implícito*: questões para as quais as informações apropriadas como

---

<sup>10</sup> Cf. Pearson e Johnson (1978).

respostas não estão disponíveis no texto, requerendo do aluno uma resposta embasada em conhecimentos e experiências anteriores sobre o assunto.

O papel das inferências é considerado essencial no processo de compreensão de textos (e.g. Buarque et. al., 1992; Raphael & Pearson, 1985; Oakhill, 1984; Yuill & Oakhill, 1988).

Oakhill (1984) investigou crianças de sete e oito anos de idade com um mesmo nível de leitura, mas que diferiam quanto à capacidade de compreensão que apresentavam (mais habilidosos e menos habilidosos). Foi dada às crianças uma série de histórias curtas para ler e no final de cada uma foi formulado um conjunto de perguntas de compreensão. Havia dois tipos de perguntas, requerendo, ou informações literais, que eram explicitamente mencionadas, ou informações implícitas, que só poderiam ser inferidas. As perguntas foram formuladas duas vezes; na primeira vez, sem terem acesso ao texto, as crianças eram solicitadas a responder de memória; na segunda vez, com a reapresentação do texto, as perguntas eram repetidas e as crianças consultavam o texto antes de responder. As crianças mais habilidosas mostraram um melhor desempenho que as menos habilidosas em relação aos tipos de perguntas e em ambas as situações (com ou sem apoio do texto). Outro ponto importante foi que as perguntas literais pareceram mais fáceis para as crianças, do que as inferenciais. De mais a mais, a presença do texto não garantiu um aumento do número de acertos nas perguntas inferenciais em ambos os grupos de criança. Tomou-se, então, a habilidade de construir inferências como fator determinante para a discriminação entre os dois grupos: os habilidosos constroem inferências, e os não habilidosos apresentam dificuldades.

Os estudos citados até o momento tiveram como objetivo utilizar a narração de histórias como um instrumento de avaliação, não sendo realizado nenhum tipo de

intervenção para o desenvolvimento do desempenho dos participantes envolvidos nas pesquisas. Porém, há uma tendência nos estudos atuais à elaboração de programas que trabalhem com a narração de histórias infantis para ajudar as crianças no desenvolvimento da linguagem escrita. É o que será abordado no próximo tópico.

### **1.5. A TENDÊNCIA À APLICAÇÃO DE PROGRAMAS QUE TRABALHEM COM A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Os estudos discutidos até o momento fornecem indicadores a respeito de como se desenvolve a habilidade narrativa nas crianças. A partir desses indicadores, educadores e pesquisadores podem avaliar e examinar em que momento desta progressão se encontra determinado grupo de crianças. No entanto, conhecer como se desenvolve esta habilidade, embora importante, não garante o conhecimento sobre como desenvolvê-la. Existe uma lacuna nesta área, segundo Spinillo (2001). Neste sentido, deve aumentar o interesse de pesquisadores pela investigação de programas de intervenção, em situações experimentais controladas ou em situações de sala de aula, que trabalhem com a narração de histórias, de forma a contribuir para o desenvolvimento de procedimentos preventivos, terapêuticos e educacionais que visem a promover o desenvolvimento de habilidades textuais.

Morrow (1986) realizou um trabalho com crianças pré-escolares com o objetivo de verificar se a freqüente prática do recontar de histórias, sob orientações do adulto que focassem a estrutura textual das mesmas, poderia aprimorar a habilidade de elaboração de histórias originais pelas crianças estudadas. O estudo foi realizado com dois grupos de crianças - controle e experimental. Participaram do grupo experimental 38 crianças e do grupo controle, 44. Foi feita, com ambos grupos, uma pré-avaliação, antes da intervenção e uma pós-avaliação, depois de oito semanas de intervenção. O material utilizado para pré-avaliação e pós-avaliação consistiu em cinco motivadores de histórias (figuras de uma criança, um animal, um meio de transporte, uma casa e um personagem fictício). Foi solicitado à criança que selecionasse aqueles que lhe proporcionassem ajuda na produção oral de uma história. Estas produções orais foram gravadas, transcritas e passadas para um

protocolo. Para a realização da intervenção, foram usados oito livros de histórias (um para cada semana) que tinham um bom desenvolvimento estrutural segundo o modelo da Gramática de História. Após o trabalho de intervenção com a leitura dos livros infantis pelos professores, as crianças do grupo controle eram solicitadas a desenhar uma figura sobre a história ouvida e as do grupo experimental eram solicitadas a recontar a história ouvida. Foram previstas orientações dadas pelos professores que ajudavam a conduzir as histórias dentro de um esquema estrutural, tanto na avaliação das produções orais, quanto durante a intervenção realizada com o recontar de histórias. Tais orientações eram conduzidas por meio de perguntas referentes a partes da história (Quando aconteceu a história?; Onde aconteceu a história?...), quando a criança era incapaz de recontá-la, ou se ela recontasse na seqüência incorreta e faltando detalhes. Os resultados mostraram uma melhora significativa do grupo experimental em relação ao grupo controle quanto à inclusão das categorias estruturais em suas histórias. A melhora se deu mais nas categorias Cenário e Enredo do que nas categorias Tema, Resolução e Seqüência. Dessa forma, a autora sugeriu que o trabalho com os livros pode ter ajudado o desenvolvimento dos conceitos Cenário e Enredo e não ter sido tão efetivo para o trabalho com as outras categorias. Quanto à complexidade da linguagem oral, observou-se diferenças significativas entre os dois grupos: o grupo experimental mostrou um desenvolvimento melhor que o do grupo controle.

A partir destes dados de Morrow (1986), é possível concluir que a oportunidade de trabalhar com a leitura de livros infantis pode ser uma estratégia instrucional capaz de possibilitar à criança um aumento dos elementos estruturais incluídos em suas histórias, além de incentivar e melhorar a elaboração de histórias originais e a complexidade da linguagem oral.

Katims (1994) propôs um programa de estimulação de leitura em sala de aula para 14 crianças pré-escolares com deficiência intelectual que envolvia procedimentos de imersão da criança em um meio rico em literatura, proporcionado por uma biblioteca, com leituras diárias por adultos, de um pequeno número de livros familiares. As crianças visitavam a biblioteca várias vezes por dia e eram instruídas a selecionar um livro para ser recontado para elas mesmas, para uma outra criança, ou para o adulto presente. O uso de livros que eram familiares e previsíveis constituiu o principal elemento do estudo. Em conjunto com a leitura dos livros familiares foram usadas três técnicas estruturais, pelos adultos, para encorajar as crianças a interagirem com os livros. Na primeira técnica, denominada *amostra*, a criança deveria selecionar uma informação sintática, semântica ou ilustrada da página da história apresentada pelo adulto, a qual demonstrasse o que estava acontecendo. Na segunda, denominada *predição*, a criança faria uma previsão, usando a dica selecionada na amostra, para imaginar o que o personagem estaria dizendo. Por último, na *confirmação*, a criança teria sua predição confirmada, ouvindo o adulto ler a página e verificando se o que havia dito correspondia ou não ao texto. O sucesso obtido com o programa, demonstrou um aumento significativo nas interpretações independentes das crianças, bem como nos conceitos sobre a escrita. Este aumento foi proporcionado por modificações curriculares e pela implantação de procedimentos que utilizam atividades com histórias infantis.

Santos (2001) realizou um estudo com cinco crianças de 4ª série do 1º grau. Estas crianças foram selecionadas de dois estudos realizados anteriormente pela autora e caracterizavam-se como sendo alunos com pouco engajamento na leitura e desempenho insatisfatório na compreensão de histórias. O estudo objetivava verificar se o ensino de uma estratégia de identificação de elementos estruturais do

texto narrativo contribuía para o aprimoramento da compreensão dos participantes e se aumentava a preferência deles pela leitura. A identificação dos elementos estruturais foi ensinada a partir da leitura de histórias e posterior preenchimento de um mapa (estrutura) destas pelas crianças. O mapa consistia de cinco categorias (personagens, local, problema, ações, resultados) distribuídas em retângulos de preenchimento, nos quais a criança deveria redigir os trechos da história correspondente a cada categoria. A coleta de dados consistiu, principalmente, de: (a) uma pré e pós-avaliação do conhecimento da estrutura de história por meio do preenchimento do mapa e da compreensão de texto narrativo por meio de perguntas referentes a uma história lida, e (b) sessões de ensino da identificação dos elementos estruturais e avaliações para verificar o conhecimento obtido com o ensino de cada elemento. Os resultados mostraram que os participantes aprenderam a identificar os elementos estruturais da história a partir da experiência de ensino e que esta aprendizagem contribuiu para melhorar a sua compreensão do texto narrativo.

## **1.6. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS**

O desenvolvimento da habilidade de narrar histórias por escrito, pode estar relacionado a experiências prévias com um modelo oral, seja por meio da leitura ou audição das histórias. Ensinar habilidades de narrativa oral de histórias pode ser um meio de induzir mudanças no repertório da linguagem escrita das crianças, especialmente daquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Nos últimos anos, o interesse de diversas áreas do conhecimento pelas habilidades narrativa e compreensiva de histórias, tem produzido um quadro considerável de informações a respeito dos processos cognitivos e lingüísticos subjacentes a seu desenvolvimento. Todavia, a iniciativa de estabelecer o conhecimento sobre como desenvolver estas habilidades mostra-se bastante tímida entre os pesquisadores.

Neste sentido, torna-se necessária a elaboração e aplicação de procedimentos de intervenção e/ou ensino que desenvolvam e aprimorem a habilidade narrativa e compreensiva das crianças, tanto no âmbito escolar quanto no familiar. A ampliação do conhecimento a respeito destes procedimentos, bem como a implementação dos mesmos pode vir a enriquecer os recursos e métodos interventivos/educacionais disponíveis atualmente.

O presente estudo teve como objetivo inicial avaliar os efeitos de um programa destinado a ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem a identificarem categorias estruturais em histórias ouvidas, sobre o desempenho de produção oral de histórias originais (narrativa oral) e de compreensão de histórias ouvidas. Um segundo objetivo foi verificar eventuais diferenças no desempenho das

crianças, em ambas as medidas, em função da existência de experiência prévia com tarefas de recontagem de histórias.

Para isto, o estudo propôs dois programas para dois grupos de crianças em situações experimentais controladas. O primeiro programa teve como finalidade proporcionar experiência prévia de recontagem de histórias e foi desenvolvido com apenas um dos grupos. O segundo programa teve por finalidade ensinar a identificação de categorias estruturais de histórias para os dois grupos.

## CAPÍTULO 2 – PROGRAMA DE RECONTAGEM DE HISTÓRIAS

Este programa foi elaborado com o propósito de incentivar o recontar de histórias de um grupo (G1) de crianças com dificuldades de aprendizagem sob orientações estruturais dadas pela pesquisadora, com o intuito de aumentar suas experiências textuais, diferenciando-as de um segundo grupo (G2)<sup>1</sup> que não participou deste programa. Ele foi aplicado, na verdade, como forma de pré-requisito para o ingresso do G1 no segundo programa.

Embora não tenha sido o objetivo deste programa, foram aplicados um pré-teste e um pós-teste para analisar se haveria mudanças nas habilidades de produção oral de histórias originais e de compreensão de histórias ouvidas deste grupo, com a atividade de recontagem.

O trabalho com orientações fornecidas pelo adulto para que a criança recontasse as histórias escutadas, que será descrito detalhadamente nos próximos itens, é uma forma indireta de apresentar a estrutura de história, sem conceituar e identificar as categorias estruturais, supondo assim, que a criança consiga conduzir seu recontar quanto ao armazenamento, à recordação e à compreensão das histórias, como mostra a literatura (Brandão, 1994; de Rose, 1995; Morrow, 1986; Zanotto, 1996).

Resumidamente, o estudo descrito aqui constou de uma avaliação inicial (pré-teste) antes da aplicação do programa de recontagem de histórias e de uma avaliação final (pós-teste) após este programa.

---

<sup>1</sup> Este grupo de crianças apresentava as mesmas características que as crianças do G1 (não sabiam ler nem escrever convencionalmente), porém diferiam quanto à idade e escolaridade. Além disso, as crianças do G2 participaram apenas do segundo programa, enquanto que as do G1 participaram do primeiro e do segundo programa.

## 2.1- MÉTODO

### 2.1.1 - Participantes

Participaram deste estudo cinco crianças com dificuldades de aprendizagem (G1), com média de idade<sup>2</sup> de oito anos e três meses. As crianças freqüentavam uma mesma classe regular de uma escola pública de Bauru/SP e foram indicadas pela professora como sendo crianças que ainda não sabiam ler nem escrever convencionalmente, embora estivessem na 2ª série do Ciclo Básico. Em observação às atividades realizadas dentro de sala de aula, propostas pela professora, a pesquisadora notou que as crianças apresentavam nível de concepção de escrita pré-silábico e nível de leitura logográfico<sup>3</sup>.

Como critério de seleção das crianças, elas deveriam apresentar dificuldades na produção oral de histórias originais com relação à estruturação textual (utilização de categorias estruturais), e na compreensão de histórias ouvidas (recontar de uma história e perguntas sobre a mesma), conforme observações da professora e da pesquisadora. A seleção foi feita já no pré-teste, que será descrito nos itens a seguir.

As características dos participantes com os quais foram aplicados os procedimentos de coleta de dados estão no Quadro 1.

**Quadro 1 – Características dos participantes do G1 quanto à idade, sexo e escolaridade ao passarem pelo Programa de Recontagem de Histórias.**

Participantes	Série Escolar	Data de nascimento	Idade (até Junho/2003)	Sexo
P1	2ª série	04/06/94	9 anos	Feminino
P2	2ª série	27/06/95	8 anos	Feminino
P3	2ª série	12/03/95	8 anos 3 meses	Masculino
P4	2ª série	08/12/94	8 anos 6 meses	Masculino
P5	2ª série	28/10/95	7 anos 8 meses	Masculino

<sup>2</sup> A coleta de dados deste programa foi realizada de março a junho de 2003.

<sup>3</sup> Segundo Ferreiro (1985), no nível pré-silábico, a criança é alheia a toda busca de correspondência entre grafias e sons. Para Frith (1985) citado por Ciasca (2003), no nível logográfico de leitura, a criança reconhece palavras familiares pertencentes ao seu vocabulário de visão, tomando como referência suas características gráficas evidentes sem levar em consideração a ordem das letras na palavra.

### **2.1.2 - Local**

O estudo foi realizado em uma das salas da escola, equipada com todos os materiais necessários tanto para registro e coleta dos dados, quanto para a aplicação do programa de recontagem de histórias.

### **2.1.3 - Materiais**

No registro dos dados obtidos com o pré e o pós-teste e com as sessões de recontagem de histórias foram utilizados: gravador e filmadora para a gravação em áudio e vídeo das atividades realizadas; protocolo adaptado do trabalho de Morrow (1986) para registrar a produção oral (Anexo 2) da criança quanto à presença das categorias estruturais de história; protocolos para registrar a compreensão da criança em relação ao recontar livre da história escutada (Anexos 3 e 4) e ao recontar dirigido realizado por meio de perguntas referentes a esta história (Anexos 5 e 6).

Para a coleta dos dados foram utilizados dois livros<sup>4</sup> de histórias (Anexos 7 e 8) com características semelhantes, redigidos especialmente pela pesquisadora, e motivadores de texto (figuras sem ação de um(a) menino(a), um cachorro, um carro, uma casa e uma bruxa) propostos por Morrow (1986) (Anexo 1).

Para o procedimento de recontagem de histórias foram utilizados dez livros infantis já publicados pelas principais editoras da área. A lista dos títulos destes livros está no Anexo 11.

Cabe ressaltar que, a pesquisadora tentou selecionar livros que tivessem histórias com características semelhantes entre si e um modelo de resolução de problema como proposto pelas gramáticas de história: número de palavras, páginas

---

<sup>4</sup> Estes livros contêm narrativas do tipo história e encadernação semelhante aos livros comerciais, com texto escrito e ilustrações.

e ilustrações semelhantes; cenários bem delineados com personagens, local e tempo da história; temas claros; enredos que levavam o personagem principal a uma resolução de problemas ou alcance de objetivos; e resoluções. Porém, a maioria dos livros publicados não apresenta um cenário bem definido, introduzindo os personagens num local e tempo explícito. Por este motivo, no momento em que a pesquisadora lia a história para a criança, ela acrescentava o tempo e o local condizentes com o conteúdo do texto. Em relação às outras características, elas se mantiveram presentes nos dez livros.

Além disto, tentou-se selecionar histórias que apresentavam um texto considerado fácil, ou seja, histórias em que o conteúdo descrito baseava-se em características como: presença de um ou dois personagens; ocorrência das ações num único tempo (presente ou passado, por exemplo); descrição de ações como recurso de apresentação da temática; presença de diálogos; existência de personagens com posições convergentes; vocabulário com predomínio de palavras do cotidiano de crianças; linguagem com maior nível de concretude; e, principalmente, a possibilidade do texto inspirar uma direção única de interpretação (Santos, 2001). Esta seria a condição ideal para um texto fácil. No entanto, para a proposição deste estudo nem todos os livros apresentavam todas as características desejadas. Portanto, a pesquisadora considerou fáceis, os textos que apresentavam todas as características acima com exceção do número de personagens e da descrição de ações como apresentação de uma temática (alguns livros tinham mais do que dois personagens e outros descreviam a temática em função de um sentimento).

#### **2.1.4 - Procedimento de coleta dos dados e de aplicação do programa**

O trabalho aqui desenvolvido constou de pré-teste, das sessões de recontagem de histórias e do pós-teste, sendo que este último foi dividido em duas etapas, como será descrito a seguir.

##### **A – Pré e Pós-teste:**

O pré-teste foi realizado individualmente, em uma sessão de 40 a 50 minutos, antes do programa de recontagem. O pós-teste foi realizado da mesma forma, porém em duas sessões. Estes testes constaram de avaliação da produção oral de histórias originais pela criança e da compreensão de histórias ouvidas pela mesma. A comparação destes testes teve o intuito de verificar se houve uma estruturação das narrativas e uma melhora na compreensão das histórias, em função do trabalho de recontagem de histórias. As atividades foram gravadas, transcritas e protocoladas para análise.

Especificando, para o *pré-teste* foi aplicado o seguinte procedimento:

A.1) Para a avaliação da atividade de *produção oral de histórias originais* pela criança, foram utilizados cinco motivadores de textos, ou seja, uma figura de um animal (cachorro), de um menino ou menina, de uma casa, de um meio de transporte (carro) e de um personagem fictício (bruxa). A pesquisadora apresentava à criança estes cinco motivadores de texto para que ela escolhesse três deles e contasse uma história baseada nos mesmos, oferecendo a seguinte orientação: *“Você escolheu três figuras. Agora eu gostaria que você pensasse em uma história, em que estivessem presentes estas três figuras... (repetia-se o nome das figuras). Portanto, dentro da sua história irá aparecer um... (repetia-se novamente o nome*

das figuras). Depois que você terminar de pensar na sua história, você me conta como ela é”.

As crianças também eram instruídas antes do início da atividade a dizerem quando sua história produzida acabava. Durante a atividade, se houvesse uma pausa longa por parte da criança, a pesquisadora se limitava a perguntar se a criança havia terminado. Caso a resposta fosse negativa, incentivava-a a continuar, repetindo a frase que havia dito anteriormente; caso fosse positiva, a avaliação era encerrada.

A.2) Na avaliação da atividade de *compreensão de história*, foi utilizado um dos dois livros de história (*História 1 – Anexo 7*) redigido pela pesquisadora e que apresentava as características descritas em parágrafos anteriores. A história foi lida pela pesquisadora, no máximo, duas vezes, para que a criança se familiarizasse com a atividade e o conteúdo textual da mesma, sendo que durante a avaliação não foi permitido consultá-la novamente. Antes de iniciar a leitura, a pesquisadora orientava o aluno a prestar atenção na história, pois seria lida somente duas vezes. Esta quantidade variava de criança para criança – ora uma vez, ora duas – e quem a controlava era a própria criança, solicitando que a pesquisadora relesse a história, caso não tivesse entendido ou prestado atenção. Portanto, a instrução dada era a seguinte: *“Eu vou ler um livro de história junto com você. Preste atenção, pois eu só posso ler duas vezes. Se você achar que uma vez foi o suficiente para entender a história, eu fecharei o livro e você me contará a história do jeito que lembrar. Tente não esquecer de nada. Se você achar que precisa escutar novamente a história para depois me contá-la, eu leio mais uma vez”*.

Em seguida, ela, primeiramente, recontava a história escutada e logo depois, respondia a um conjunto de perguntas (Anexo 9) referentes à mesma, que foram

formuladas com base nos três tipos de relações entre questões e respostas propostas por Raphael e Pearson (1985): questões cujas respostas estão explicitadas no texto, em uma única sentença ou parágrafo (relação denominada texto explícito); questões que, para respondê-las, o aluno deveria integrar um número maior de informações contidas em várias sentenças ou parágrafos do texto (relação denominada texto implícito); e questões para as quais informações apropriadas como respostas não estavam disponíveis no texto, requerendo do aluno uma resposta embasada em conhecimentos e experiências anteriores sobre o assunto (relação denominada enredo implícito).

Como na atividade de produção oral, antes do início do recontar, além das orientações descritas anteriormente, a criança era instruída a avisar quando a história acabava. Porém, se durante a atividade a criança dissesse que não se lembrava de alguma das partes da história, a pesquisadora lhe perguntava se a sua história havia acabado. Caso a resposta fosse positiva, a avaliação se encerrava; caso a resposta fosse negativa, a criança era orientada a recontar somente aquilo que lembrava. Esta última orientação também era apresentada caso a criança fizesse alguma pergunta sobre a história, de modo a evitar que a resposta da pesquisadora à pergunta pudesse influenciar na avaliação. Quando havia uma pausa longa durante o recontar, a pesquisadora se limitava a perguntar se a criança havia terminado. Se a resposta fosse negativa, incentivava-a a continuar, repetindo a última frase que a criança havia recontado.

Quanto às perguntas, a pesquisadora orientava a criança a prestar atenção no que seria perguntado, e em seguida, se não tivesse entendido, que pedisse para repetir. As perguntas eram repetidas, no máximo, uma vez. Caso houvesse uma pausa longa e a criança não solicitasse repetição, a pesquisadora a sugeria. Se

mesmo após isto, a criança continuasse a não responder, a pesquisadora perguntava se ela sabia a resposta; caso a resposta fosse negativa, a pesquisadora encaminhava sua leitura à próxima pergunta.

O *pós-teste* foi avaliado em duas etapas distintas (duas sessões), em que a primeira constou da utilização do mesmo material que o pré-teste (História 1 e três figuras motivadoras escolhidas entre cinco pela criança, naquele momento) e a segunda constou de material semelhante ao utilizado na etapa anterior (*História 2* – Anexo 8 – e mais três figuras motivadoras). Portanto, o *pós-teste 1* utilizou o mesmo procedimento do pré-teste com o mesmo material deste, enquanto que o *pós-teste 2* também utilizou o mesmo procedimento, porém com um livro diferente que também foi redigido pela pesquisadora, com as mesmas características da História 1, acompanhado de um outro conjunto de perguntas (Anexo 10), e três figuras motivadoras, sendo que duas delas não haviam sido usadas anteriormente e uma delas sim.

### **B – Programa de recontagem:**

O propósito do trabalho era inserir a criança em um meio de leitura, fazendo com que ela recontasse histórias familiares ou não, lidas pela pesquisadora.

Foram lidos para as crianças, em grupo, dez livros infantis, previamente analisados e selecionados pela pesquisadora, em dez sessões (um livro para cada sessão), com duração média de 30 minutos cada, uma vez por semana. A escolha de cada livro entre os dez para a leitura do dia, era feita conforme o interesse das crianças.

Após a leitura do livro, a pesquisadora discutia o texto com o grupo, tirando as dúvidas que surgiam, tanto a respeito do conteúdo da história quanto do vocabulário utilizado. Em seguida, as crianças retornavam à sala de aula e eram chamadas, uma a uma, em uma sala à parte, para que recontassem o livro escutado em grupo. Estas sessões individuais tinham duração média de 15 minutos cada.

Para que a criança recontasse a história, a pesquisadora usava o seguinte diálogo: *“Lá na outra sala, eu li para você uma história chamada (nome da história). Você recontaria a história como se estivesse contando-a para um amigo que nunca a tinha ouvido antes?”* ou *“Como das outras vezes, você poderia recontar o livro que nós lemos hoje?”*.

No decorrer da sessão, a pesquisadora utilizava orientações estruturais para encorajar e conduzir o recontar da criança, quando necessário, dentro de uma seqüência proposta pela gramática de história. Tais orientações foram baseadas no trabalho de Morrow (1985) e estão descritas no Quadro 2.

#### Quadro 2 – Orientações apresentadas à criança durante o recontar.

ORIENTAÇÕES
1. Os estímulos a seguir foram usados somente quando necessário: <ul style="list-style-type: none"><li>a) Se a criança tivesse dificuldade para começar a história, a pesquisadora poderia ajudar com “Era uma vez...” ou “Uma vez...”</li><li>b) Se a criança parasse de recontar, a pesquisadora poderia encorajá-la a continuar solicitando “O que vem depois?” ou “Então, o que aconteceu?”</li><li>c) Se a criança parasse o recontar e não pudesse continuar mesmo com o estímulo dado anteriormente, a pesquisadora faria uma questão sobre a história que fosse relevante ao ponto em que a criança parou para encorajá-la a continuar. Por exemplo: “Qual era o problema de (nome do personagem)?”</li></ul>
2. Quando a criança era incapaz de recontar a história, ou se ela recontava na seqüência incorreta e faltando detalhes, a pesquisadora poderia estimulá-la a recontar, passo a passo, com o seguinte diálogo: <ul style="list-style-type: none"><li>a) “Era uma vez...”, ou “Uma vez...”</li><li>b) “Sobre o que era a história?”</li><li>c) “Quando aconteceu a história?” (de dia, de noite, verão, primavera, etc.?)</li><li>d) “Onde a história aconteceu?”</li><li>e) “Qual era o problema de (nome do personagem) na história?”</li><li>f) “Como ele tentou resolver seu problema? O que ele fez primeiro/em seguida?”</li><li>g) “Como foi resolvido o problema?”</li><li>h) “Como a história terminou?”</li></ul>

Após este trabalho, a criança retornava novamente à sala de aula para concluir suas atividades escolares com a professora e outra criança era encaminhada à sessão individual com a pesquisadora.

Todo o procedimento de recontagem de histórias foi gravado em fitas de vídeo e de áudio.

### **2.1.5 - Tratamento e análise dos dados**

O tratamento e a análise dos dados foi feito por meio das transcrições registradas nos protocolos de produção oral de histórias originais e de compreensão de histórias ouvidas, utilizados no pré-teste, no pós-teste 1 e no pós-teste 2. Para todas as etapas de avaliação foi utilizado o mesmo procedimento de tratamento e análise. Este procedimento está descrito abaixo.

A.1) Na *produção oral de histórias originais*, a pesquisadora teve como apoio para a análise, um protocolo (Anexo 2) contendo cinco categorias propostas por Morrow (1986) – cenário, tema, enredo, resolução e seqüência.

A história produzida era transcrita para o protocolo, sendo distribuída nas quatro primeiras categorias estruturais. Cada uma delas era pontuada conforme a presença ou não dos itens descritos no Quadro 3, da seguinte forma: era atribuído um ponto (1) quando a criança apresentava todos os itens que a descreviam e de forma completa, meio ponto (0,5) quando a criança apresentava itens incompletos ou somente uma parte deles, mesmo completos, e zero ponto (0) quando a criança apresentava todos os itens de forma não condizente com o esperado ou quando simplesmente não descrevia, em sua história, a categoria.

A quinta categoria era analisada mediante a ordem apresentada pelas quatro anteriores, atribuindo-se um ponto (1) quando a criança apresentava todas as

categorias anteriores, em ordem seqüencial correta, e zero ponto (0) quando a criança não apresentava alguma das categorias anteriores e/ou apresentava-as em ordem incorreta. Portanto, o protocolo poderia ter uma pontuação total de no máximo cinco pontos (5).

**Quadro 3 – Itens analisados em cada categoria de história presente na produção oral.**

CATEGORIAS	ITENS ANALISADOS
<b>1. Cenário</b>	(a) um ou mais personagens centrais aparecem e assumem um papel principal durante toda a história; (b) o tempo da história é mencionado; (c) a localização da história é mencionada.
<b>2. Tema</b>	(a) um problema introduzindo a história ocorre a fim de causar uma reação no personagem principal.
<b>3. Enredo</b>	(a) uma ação ou uma série de ações ocorre a fim de conduzir o personagem principal em direção à resolução do problema ou para alcançar o objetivo da história.
<b>4. Resolução</b>	(a) o personagem principal resolve o problema da história ou alcança o objetivo proposto.
<b>5. Seqüência<sup>5</sup></b>	(a) todas as categorias da estrutura de história são apresentadas e na ordem seqüencial correta (cenário, tema, enredo, resolução).

A.2) Na *compreensão de história*, a pesquisadora teve como apoio para análise desta atividade, dois protocolos: um para analisar o recontar livre da história (Anexos 3 e 4) e outro para analisar o recontar dirigido por meio das respostas às questões da mesma (Anexos 5 e 6).

O primeiro protocolo (Recontar Livre) apresentou as mesmas categorias do protocolo de produção oral descrito no item A.1 (cenário, tema, enredo, resolução e seqüência), porém sua análise foi feita mediante comparação entre a história original (História 1 ou História 2) lida pela pesquisadora e a transcrição do recontar desta história pela criança. Para isto, as histórias originais foram divididas em trechos correspondentes às quatro primeiras categorias, e estas subdivididas em enunciados

<sup>5</sup> É preciso ressaltar que esta categoria faz a análise seqüencial das quatro primeiras categorias, voltadas à análise estrutural da história.

para que pudessem ser comparadas com as histórias recontadas, e assim, pontuadas (as duas histórias têm o mesmo número de enunciados em cada categoria, com exceção da resolução – ver Anexos 3 e 4).

A pontuação do recontar da criança foi feita conforme a presença ou ausência dos enunciados que compunham as categorias. Para cada uma das quatro primeiras, era atribuído um (1) ponto quando a criança apresentava todos os enunciados que a descrevia e de forma completa; era atribuído meio (0,5) ponto quando a criança apresentava enunciados incompletos ou somente uma parte deles, mesmo que completos; e zero (0) ponto quando a criança apresentava todos os enunciados de forma não condizente com o esperado ou quando simplesmente não recontava a categoria. Para a quinta e última categoria, era atribuído um (1) ponto quando a criança apresentava todas as categorias anteriores, em ordem correta; e zero (0) ponto quando a criança não apresentava alguma das categorias anteriores e/ou apresentava-as em ordem incorreta. Portanto, o protocolo poderia ter uma pontuação total de no máximo cinco (5) pontos.

O segundo protocolo (Recontar Dirigido) apresentava cinco perguntas referentes à história contada à criança, sendo que duas eram categorizadas como texto explícito, uma como texto implícito e duas como enredo implícito. As respostas às perguntas realizadas eram transcritas e pontuadas, sendo que podiam ser completas (um ponto era concedido quando a resposta era condizente com o que se esperava), incompletas (meio ponto era concedido quando a resposta contemplava parcialmente o que se esperava) e erradas (zero ponto era concedido quando a resposta não apontava todas as informações esperadas).

## 2.2- RESULTADOS

Neste programa foram avaliados, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a produção oral, o recontar livre e o recontar dirigido de histórias.

Os dados obtidos com as avaliações destas três atividades foram analisados quanto: a) ao desempenho conceitual de cada participante; b) ao grau de dificuldade determinado pelas categorias nas atividades propostas; e c) ao grau de completude das categorias apresentadas pelos participantes.

### **2.2.1- Resultados referentes ao desempenho conceitual de cada participante**

A análise do desempenho individual visou verificar a ocorrência de uma possível mudança no desenvolvimento conceitual dos alunos nas três atividades realizadas – *produção oral, recontar livre e recontar dirigido* – após o trabalho de recontagem de histórias.

A Figura 1 mostra as pontuações totais<sup>1</sup> obtidas pelos participantes (P1 a P5) nestas atividades, para cada etapa de avaliação: pré-teste (PET), pós-teste1 (POT1) e pós-teste2 (POT2).

---

<sup>1</sup> As pontuações totais obtidas na produção oral e no recontar livre foram calculadas sem a pontuação dada à categoria seqüência, por esta não ser uma categoria de análise estrutural, podendo perfazer um total de até quatro pontos. Com relação ao recontar dirigido, as pontuações foram calculadas sem aquela dada à categoria *texto explícito*, visto que todos os participantes responderam às perguntas desta de forma completa, ou melhor, condizente com o que se esperava para a resposta, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. A soma desta categoria à pontuação total da atividade poderia mascarar os dados reais. Assim, o somatório máximo desta atividade podia atingir um total de até três pontos.

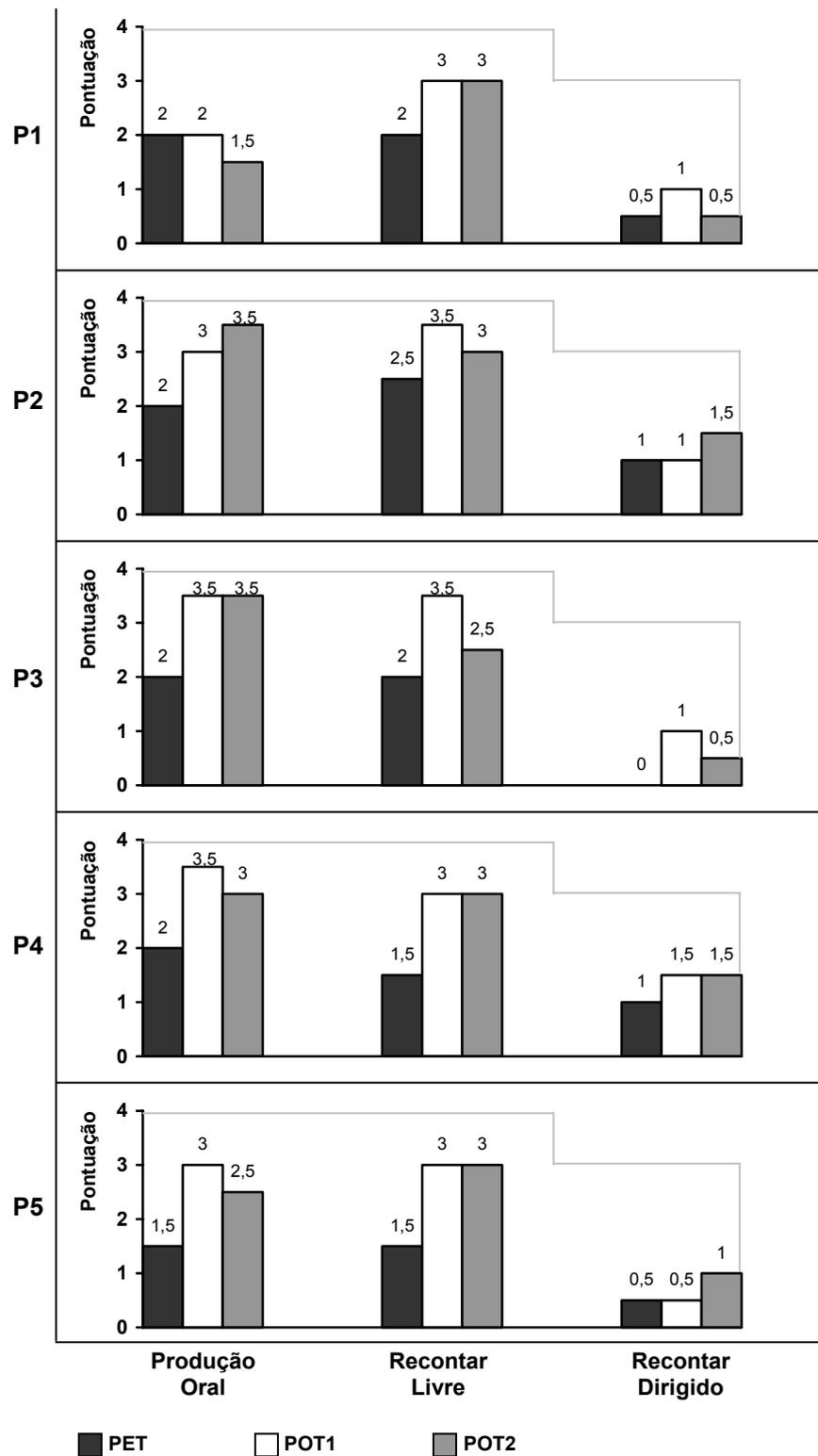


Figura 1 – Desempenho individual dos participantes do G1 nas três atividades realizadas durante o pré-teste (PET), o pós-teste1 (POT1) e o pós-teste2 (POT2).

Quanto à **produção oral**, os dados revelam mudanças na estruturação narrativa da maioria dos participantes entre as etapas de avaliação –  $PET < POT1$  e  $PET < POT2$  – com a pontuação variando de 2,5 a 3,5 (de um máximo possível de 4,0), exceto para P1, que não apresentou ganhos em suas pontuações após as sessões de recontagem ( $PET = POT1 = 2,0$  e  $PET > POT2 = 1,5$ ). Todavia, no **recontar livre** todos os participantes melhoraram seus desempenhos após o programa ( $PET < POT1$  e  $PET < POT2$ ), com escores finais entre 2,5 e 3,5 (de um máximo possível de 4,0).

Os dados do **recontar dirigido**, também apontaram melhoras nos desempenhos dos participantes, porém a magnitude do efeito foi menor e os escores finais variaram entre 0,5 e 1,5 (de um máximo possível de 3,0). Ao se comparar PET com POT1, observou-se que apenas P1, P3 e P4 mostraram mudanças em suas pontuações após o programa ( $PET < POT1$ ), pois P2 e P5 mantiveram os mesmos valores. Com exceção de P1, todos os participantes apresentaram ganhos em seus desempenhos no POT2 ( $PET < POT2$ ).

Os dados discutidos acima mostraram a necessidade de uma análise estatística para verificar se houve ou não diferença significativa entre as três etapas de avaliação de cada atividade realizada. Para tanto, o Teste de Comparações Múltiplas de Student-Newman-Keuls e o Teste de Friedman mostraram-se os mais apropriados para averiguar tal resultado. Eles foram aplicados considerando as *médias das pontuações de cada categoria e da pontuação total<sup>2</sup> da produção oral, do recontar livre e do recontar dirigido*. Os resultados encontram-se nas Tabelas 1 e 2.

---

<sup>2</sup> Na produção oral e no recontar livre, o cálculo estatístico foi aplicado somente para as médias das pontuações de cada uma das quatro categorias estruturais (cenário, tema, enredo e resolução) e para a média da pontuação total obtida com o somatório destas quatro categorias. A categoria seqüência não foi incluída neste cálculo, porque ela não é considerada uma categoria estrutural e sim uma categoria de análise seqüencial das quatro anteriores. O mesmo ocorreu com o cálculo do recontar dirigido, já que a categoria texto explícito obteve a pontuação máxima antes e após o programa de estimulação.

**Tabela 1 - Teste de Comparações Múltiplas de Student-Newman-Keuls e de Friedman para as pontuações das categorias estruturais e para a pontuação total obtidas pelos participantes do G1 em cada etapa de avaliação das atividades de produção oral e recontar livre.**

CATEGORIAS	PRODUÇÃO ORAL			RECONTAR LIVRE		
	PET X POT1	PET X POT2	POT1 X POT2	PET X POT1	PET X POT2	POT1 X POT2
<b>Cenário</b>	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<b>Tema</b>	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<b>Enredo</b>	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<b>Resolução</b>	ns	ns	ns	*	*	ns
<b>Pontuação Total**</b>	ns	ns	ns	*	*	ns

(\*) diferença estatística significativa ( $P < 0,05$ ) (ns) diferença estatística não significativa

PET: pré-teste; POT1: pós-teste 1; POT2: pós-teste 2

(\*\*) análise feita sem a soma da pontuação obtida na categoria seqüência

**Tabela 2 – Teste de Comparações Múltiplas de Student-Newman-Keuls e de Friedman para as pontuações das categorias de perguntas e para a pontuação total obtidas pelos participantes do G1 em cada etapa de avaliação da atividade de recontar dirigido.**

CATEGORIAS	RECONTAR DIRIGIDO		
	PET X POT1	PET X POT2	POT1 X POT2
<b>Texto Implícito</b>	ns	ns	ns
<b>Enredo Implícito 1</b>	ns	ns	ns
<b>Enredo Implícito 2</b>	ns	ns	ns
<b>Pontuação Total*</b>	ns	ns	ns

(ns) diferença estatística não significativa ( $P > 0,05$ )

PET: pré-teste; POT1: pós-teste 1; POT2: pós-teste 2

(\*) análise feita sem a soma da pontuação obtida na categoria texto explícito

Para a **produção oral**, como mostra a Tabela 1, não houve diferença estatisticamente significativa para cada categoria nem para a pontuação total, em todas as comparações de etapas de avaliação, ou seja, entre pré-teste e pós-teste 1, entre pré-teste e pós-teste 2 e entre pós-teste 1 e pós-teste 2.

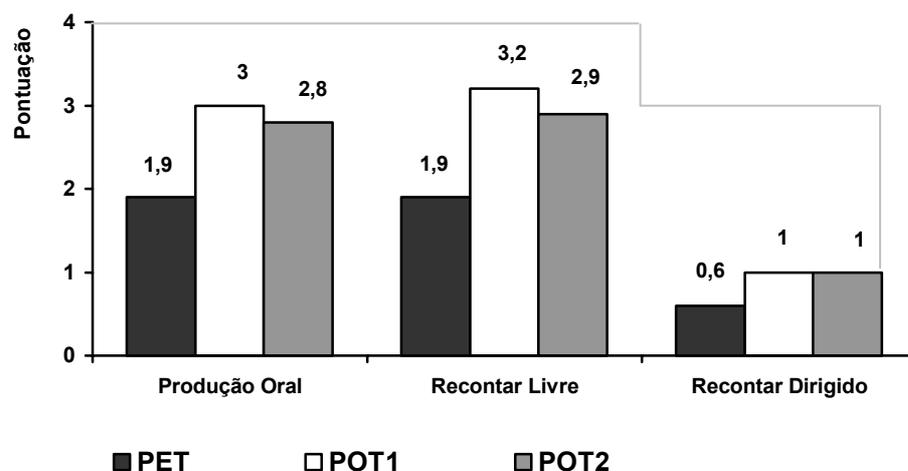
Embora não tenha sido identificada diferença estatística ( $p < 0,05$ ), as médias das pontuações totais revelaram uma melhora do pós-teste em relação ao pré-teste, depois do trabalho de recontagem, como mostra a Figura 2 (PET – 1,9 < POT1 – 3,0; PET – 1,9 < POT2 – 2,8). É possível que não tenha sido observada uma diferença estatística nos cálculos em função da associação de fatores como: o pequeno número de participantes presentes neste estudo, a variabilidade entre eles, e a própria limitação da medida.

Além disto, foi possível observar que não houve diferença estatística significativa também entre o pós-teste 1 e o pós-teste 2 (POT1 – 3,0; POT2 – 2,8). Neste caso, as médias apresentadas na Figura 2 mostraram uma diferença muito pequena entre as avaliações (POT1 – POT2 = 0,2). Este fato sugere que não haveria variação na estrutura narrativa dos participantes caso fossem aplicadas outras avaliações com o mesmo procedimento, pois o material utilizado no pós-teste 2 apresentava as mesmas características do material utilizado no pós-teste 1, diferenciando somente no conteúdo da história, o que pareceu não ser uma variável relevante para esta atividade.

A Tabela 1 ainda apresenta os dados obtidos com o **recontar livre**. Não houve diferença estatisticamente significativa para as categorias cenário, tema e enredo entre todas as comparações de etapas de avaliação; porém para a categoria resolução e para a pontuação total houve diferença significativa entre a etapa de pré-teste e as duas etapas de pós-teste.

A comparação entre as médias das pontuações totais obtidas no pré-teste e no pós-teste confirmaram a presença da diferença estatística, como mostra a Figura 2 (PET – 1,9 < POT1 – 3,2; PET – 1,9 < POT2 – 2,9).

Como na avaliação anterior, os dados também não revelaram diferença estatística significativa entre o pós-teste 1 e o pós-teste 2 e as médias mostraram uma diferença pequena (POT1 – POT2 = 0,3). Mais uma vez, o fato sugere que não haveria variação na estrutura narrativa dos participantes, caso fossem aplicadas outras avaliações desta atividade, com o mesmo procedimento e material semelhante.



**Figura 2 – Médias das pontuações totais<sup>3</sup> de cada avaliação realizada no pré-teste (PET), no pós-teste1 (POT1) e no pós-teste2 (POT2).**

<sup>3</sup> Como descrito em nota anterior, as médias das pontuações totais obtidas com o somatório das categorias da produção oral e do recontar livre foram calculadas sem a pontuação dada à categoria seqüência, por esta não ser uma categoria de análise estrutural. Para o recontar dirigido, as médias foram calculadas sem a categoria texto explícito, visto que esta se mostrou completa no pré e pós-teste.

Os dados estatísticos do **recontar dirigido** foram apresentados na Tabela 2, onde foi possível observar que também não houve diferença estatisticamente significativa para cada categoria, nem para a pontuação total, em todas as comparações de etapas de avaliação.

As médias das pontuações totais apresentadas na Figura 2 também não demonstraram grandes diferenças entre o pré e os pós-testes (PET – 0,6 < POT1 – 1,1; PET – 0,6 < POT2 – 1,0). Mesmo com esta pequena diferença (PET – POT1 = 0,5; PET – POT2 = 0,4) pôde-se verificar uma melhora de desempenho do pré-teste para o pós-teste.

Outro dado observado foi a ausência de diferença estatística significativa entre os pós-testes, também confirmada pelas médias (POT1 = POT2 = 1,0), o que sugere uma ausência de variação no desempenho dos participantes caso fossem aplicadas outras avaliações desta atividade, com o mesmo procedimento e material semelhante, embora o resultado final represente apenas um terço da pontuação possível.

### **2.2.2- Resultados referentes ao grau de dificuldade determinado pelas categorias das atividades propostas**

Com base nas pontuações individuais obtidas nas três etapas de avaliação e nas médias destas pontuações, foi possível verificar o grau de dificuldade determinado pelas categorias em cada atividade proposta.

Na atividade de **produção oral** de uma história original, observou-se que no pré-teste a categoria resolução apresentava escores mais baixos (zero ponto) que

as outras categorias para todos os participantes; por isso, seu ganho relativo (variação entre 0,5 a 1,0) foi muito maior que o das outras categorias, como mostra a Figura 3, exceto para P1, que não conseguiu estabelecer um desfecho para suas histórias em nenhuma das três etapas de avaliação. Por outro lado, a categoria cenário foi a única que não mostrou mudanças em sua pontuação após o programa de recontagem (pontuação constante de 0,5). A categoria tema apresentou pontuação máxima para todos os participantes (1,0 ponto), exceto para P5, desde o pré-teste, enquanto que a categoria enredo manteve variações de pontuação tanto entre os participantes quanto entre o pré-teste e os dois pós-testes.

Observando os ganhos nas pontuações após o programa de recontagem, é possível propor graus de dificuldade diferentes para a narração de cada categoria. As médias mostram que narrar o **cenário** e o **enredo** das histórias foi a tarefa mais difícil para os participantes, visto que a categoria **tema** já se fazia presente em suas histórias desde o pré-teste, com exceção da narrativa produzida por P5, e a categoria **resolução**, antes ausente para todos os participantes, após o programa obteve ganhos significativos, exceto para P1.

De um modo geral, o grau de dificuldade para estruturar as narrativas produzidas pelos participantes foi menor após o programa.

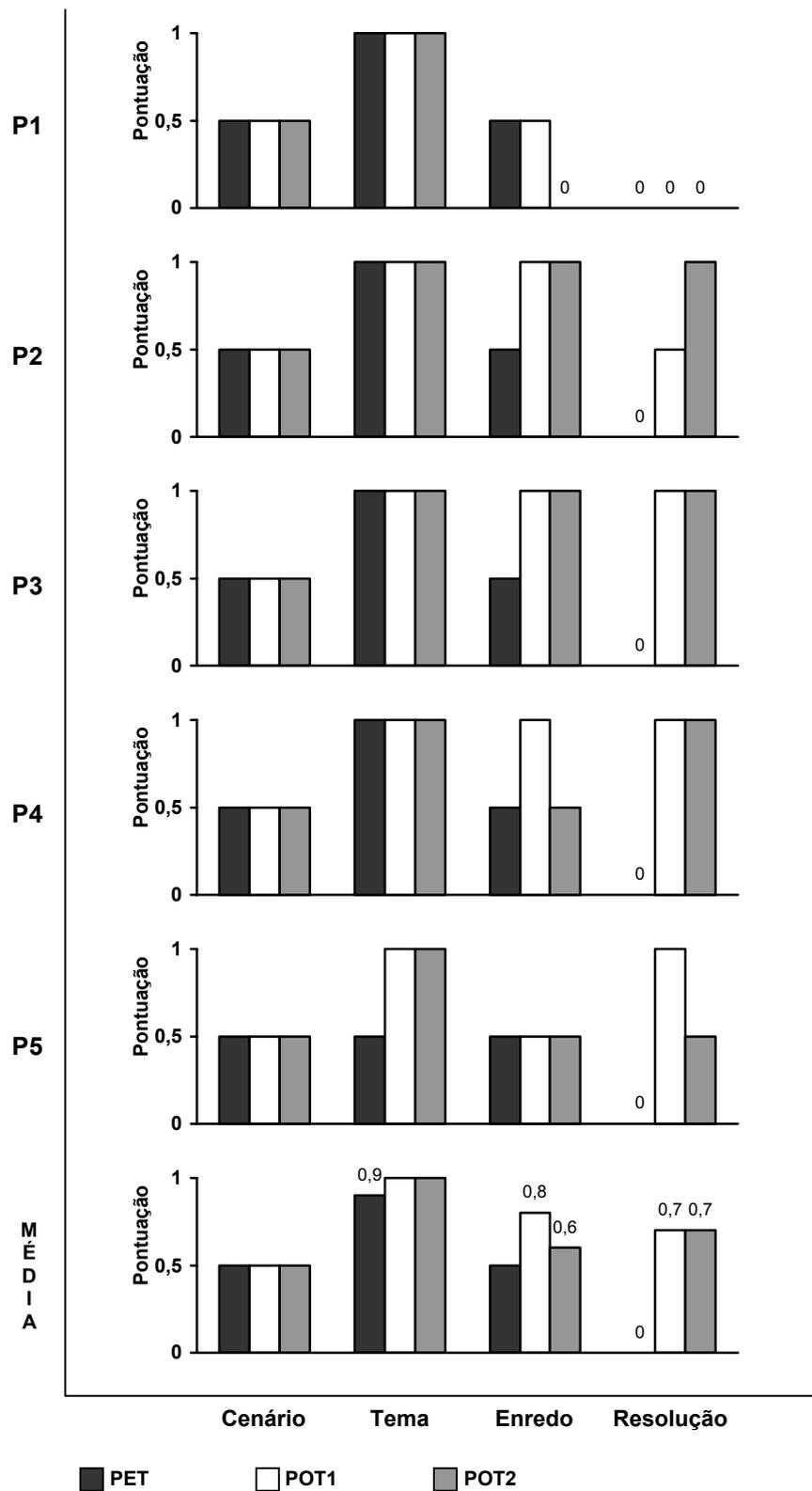


Figura 3 – Desempenho dos participantes do G1 na atividade de produção oral de cada categoria estrutural durante o pré-teste (PET), o pós-teste1 (POT1) e o pós-teste2 (POT2).

Para a atividade de **recontar livre**, a Figura 4 mostra desempenhos diferentes para a narração de cada categoria, antes e após o programa de recontagem.

A categoria cenário, diferentemente da mesma categoria da atividade anterior, apresentou variações em sua pontuação para P1 e P5 apenas no POT2, e para P3 no POT1; os outros dois participantes mantiveram uma pontuação constante desde o pré-teste (pontuação de 0,5). Os escores para a categoria tema variaram de 0 a 1,0 (de um máximo de 1,0 ponto), dependendo do pós-teste, para todos os participantes, com exceção de P2 que apresentou pontuação máxima desde o pré-teste. A categoria enredo manteve sua pontuação constante (0,5) desde o pré-teste para a maioria dos participantes – P3, P4 e P5; para P1 e P2, ela já se fazia presente no pré-teste com pontuação máxima, mantendo-se no POT1 e diminuindo sua pontuação (0,5) no POT2. De todas as categorias, a resolução, mais uma vez, foi a que obteve o maior ganho de pontuação, visto que seu escore inicial foi de zero ponto para a maioria dos participantes, chegando a um escore final de 1,0 ponto nos dois pós-testes para todos os participantes, com exceção de P1 que no POT1 apresentou uma pontuação de 0,5 ponto.

Os ganhos observados pelas médias das pontuações também sugerem graus de dificuldade diferentes para a narração de cada categoria. Parece que recontar o **enredo** da história foi a tarefa mais difícil para a maioria dos participantes. Por outro lado, recontar o desfecho da história (**resolução**) pareceu ser a tarefa mais fácil. As categorias **cenário** e **tema** encontravam-se em um grau de dificuldade intermediário entre as duas categorias citadas anteriormente. No geral, os dados sugerem uma diminuição da dificuldade de recontagem das categorias após o programa.

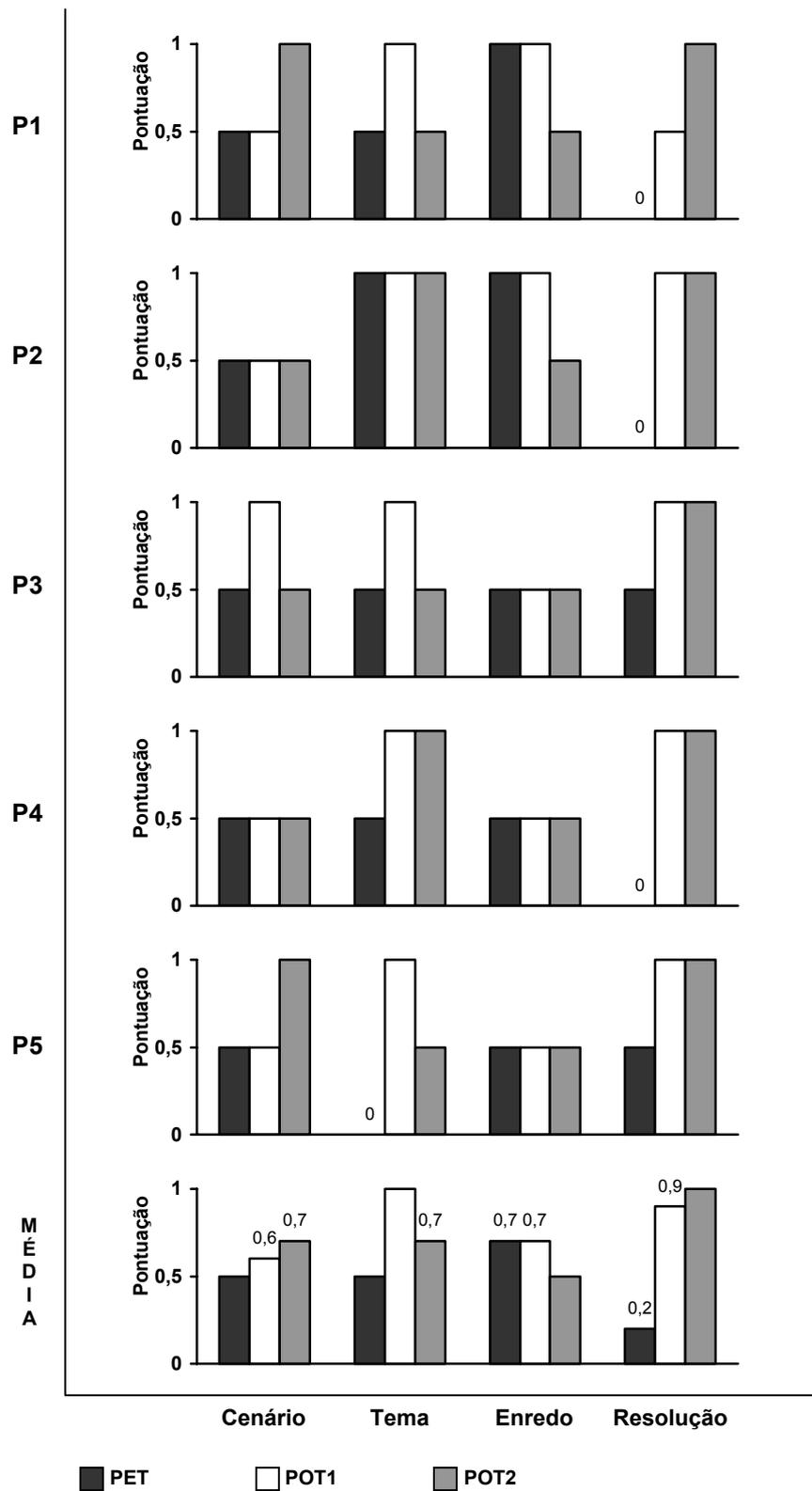


Figura 4 – Desempenho dos participantes do G1 na atividade de recontar livre de cada categoria estrutural durante o pré-teste (PET), o pós-teste1 (POT1) e o pós-teste2 (POT2).

A Figura 5 mostra a variação de pontuações entre as categorias analisadas no **recontar dirigido**.

A categoria texto explícito obteve escore máximo (1,0 ponto) tanto no pré-teste quanto nos dois pós-testes para todos os participantes. O mesmo não aconteceu com as outras categorias, havendo uma disparidade entre elas. Com exceção de P5, que apresentou um escore de 0,5 ponto para as duas primeiras etapas de avaliação, nenhum dos quatro participantes obteve escores para a categoria texto implícito no pré-teste e no primeiro pós-teste; este quadro acabou se invertendo para o segundo pós-teste, onde apenas P5 não conseguiu pontuação para a categoria e os demais obtiveram 0,5 como pontuação. Para a categoria enredo implícito, suas primeiras perguntas (enredo implícito 1) obtiveram o escore mais baixo (zero ponto) em todas as etapas de avaliação por todos os participantes com exceção de P4 que mostrou mudanças em sua pontuação após o programa. As perguntas enredo implícito 2 foram as que apresentaram os escores mais altos após o programa, variando de 0 a 1,0 ponto.

As médias das pontuações das categorias analisadas também sugerem graus de dificuldades distintos para cada uma delas. Porém, diferentemente das atividades anteriores, estas médias demonstram ganhos modestos após as sessões de recontagem de histórias. Diante do fato de que não houve dificuldades para os participantes responderem às perguntas da categoria **texto explícito**, é possível sugerir que para a categoria **enredo implícito**, as primeiras perguntas foram as mais difíceis de serem respondidas pelos participantes, enquanto que as segundas, conseguiram ser mais elaboradas. As perguntas da categoria **texto implícito** mostraram um grau de dificuldade intermediário entre as anteriores.

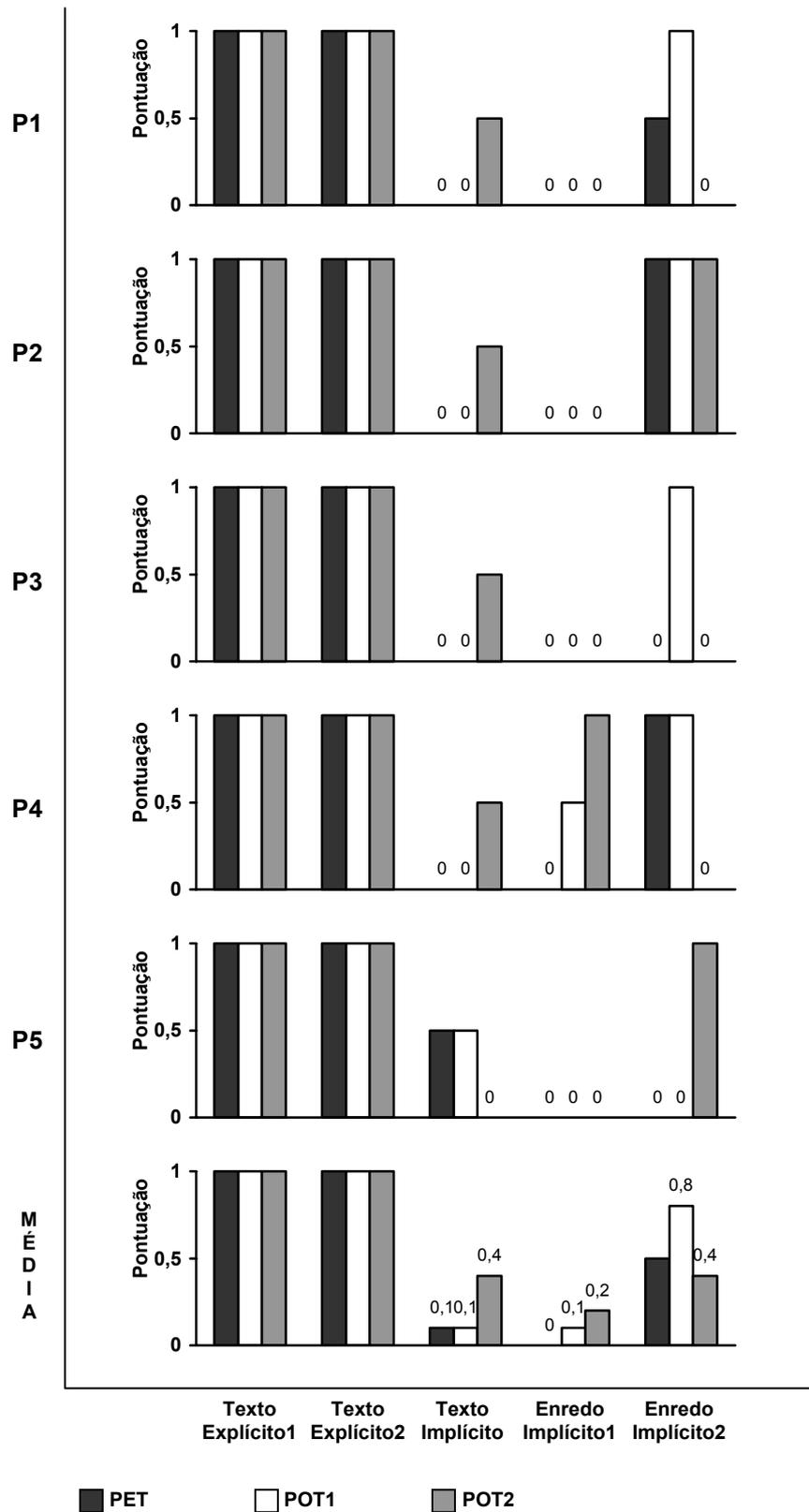


Figura 5 – Desempenho dos participantes do G1 na atividade de recontar dirigido de cada tipo de pergunta realizada durante o pré-teste (PET), o pós-teste1 (POT1) e o pós-teste2 (POT2).

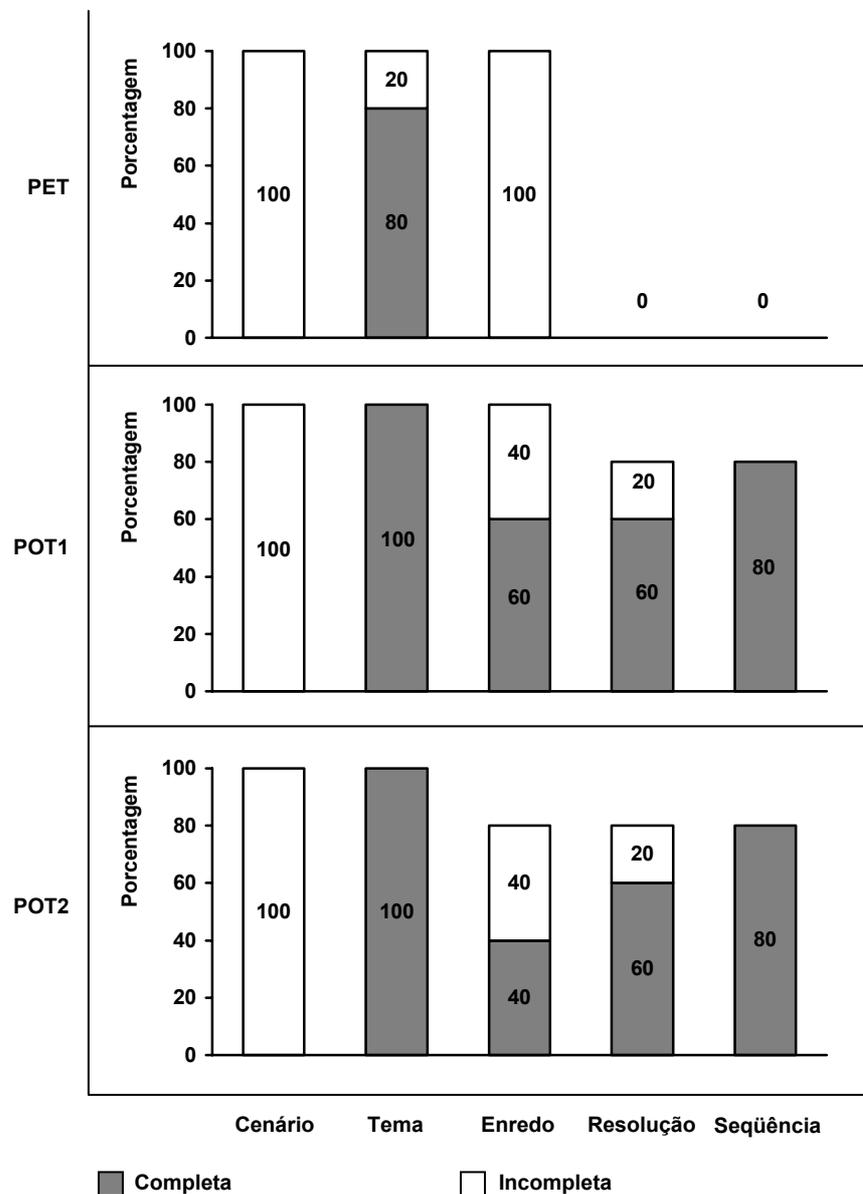
### **2.2.3- Resultados referentes ao grau de completude das categorias apresentadas pelos participantes.**

Com a análise contemplada no item anterior, foi possível identificar a porcentagem de participantes que descreveram as categorias em níveis diferentes de completude, nas três atividades realizadas. Estes dados reafirmam as mudanças no desempenho dos participantes com relação a algumas categorias após o programa de recontagem de histórias.

A análise das pontuações obtidas na atividade de **produção oral** de uma história original pela criança permitiu visualizar a porcentagem de participantes que incluíram cada categoria estrutural em suas histórias de forma completa (inclusão de todos os itens que descrevem a categoria) e de forma incompleta, como mostra a Figura 6.

Em relação à categoria **cenário** não houve mudanças quanto à sua forma de apresentação, após o programa de recontagem. Todos os participantes continuaram descrevendo-a de forma incompleta. Quanto à categoria **tema**, apenas um participante a incluiu de forma incompleta no pré-teste, modificando sua apresentação após o trabalho de recontagem de histórias, ou seja, todos os participantes incluíram-na de forma completa. Para a categoria **enredo** houve uma tendência à apresentação de forma completa no pós-teste, visto que no pré-teste todos os participantes apresentaram-na de forma incompleta. Embora no pós-teste 2 tenha ocorrido a não inclusão da categoria por um participante, também houve a presença da forma completa, sugerindo uma melhora na estruturação da narrativa com relação ao pré-teste. A categoria **resolução** apresentou mudanças significativas. No pré-teste não se observou inclusão da categoria, enquanto que nas

duas etapas de pós-teste apenas um continuou a não incluí-la, ocorrendo, para os demais, uma tendência à inclusão de forma completa.



**Figura 6 - Porcentagem de participantes do G1 que incluíram as categorias de forma completa e incompleta na produção oral durante a avaliação do pré-teste (PET), pós-teste1 (POT1) e pós-teste2 (POT2).**

De um modo geral, a Figura 6 mostra que houve um aumento da inclusão de categorias estruturais, de forma completa ou incompleta, do pré-teste para os dois pós-testes. Embora nos pós-testes ainda tenha havido ocorrências de categorias

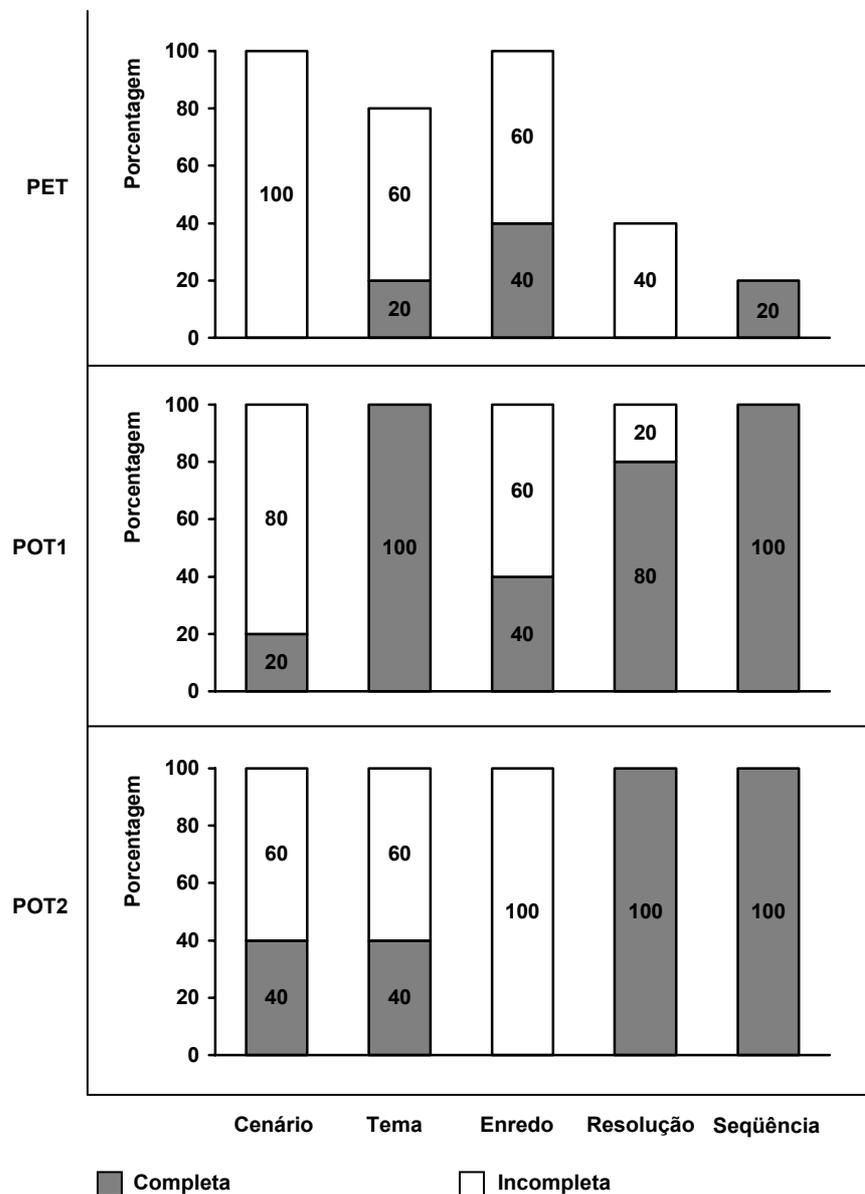
incompletas, a presença de uma estrutura de história com todas as categorias só foi observada nestas etapas.

O fato descrito acima vem se confirmar quando se observa na Figura 6 a porcentagem atribuída à **seqüência** da estrutura. Os dados mostraram que no pré-teste nenhum participante incluiu todas as categorias (faltando, no caso, a categoria **resolução**), enquanto que nos dois pós-testes, quatro incluíram todas as categorias estruturais em suas histórias e na ordem correta, mesmo que estas estivessem incompletas, e um apresentou uma seqüência estrutural com omissão de categorias, porém aquelas apresentadas estavam na ordem correta.

Na avaliação da atividade de **recontar livre** de uma história pela criança, a Figura 7 também mostra a tendência da inclusão das categorias estruturais, de forma completa ou incompleta, pelos participantes.

Com relação à categoria **cenário**, antes do ensino, todos os participantes incluíram-na de forma incompleta e após, houve a presença da forma completa por alguns deles. Quanto à categoria **tema**, a presença desta por todos os participantes ocorreu após o programa, havendo uma tendência à forma completa no pós-teste 1 e um aumento desta mesma forma de apresentação no pós-teste 2, se comparado ao pré-teste. A categoria **enredo** não apresentou mudanças quanto à forma de inclusão de pré para o pós-teste 1, porém houve um aumento da inclusão de forma incompleta no pós-teste 2, se comparado aos dados do pré-teste, sugerindo uma maior dificuldade de sua inclusão completa na recontagem da história, utilizada para esta etapa de avaliação. Mais uma vez, houve mudanças significativas quanto à categoria **resolução**, visto que no pré-teste apenas dois participantes incluíram-na

em suas histórias, e de forma incompleta, enquanto que nas duas etapas de pós-teste, todos incluíram-na com maior tendência à inclusão completa.



**Figura 7 - Porcentagem de participantes do G1 que incluíram as categorias de forma completa e incompleta no recontar livre durante a avaliação do pré-teste (PET), pós-teste1 (POT1) e pós-teste2 (POT2).**

Resumindo, a Figura 7 mostra que todas as crianças apresentaram a inclusão de todas as categorias estruturais, de forma completa ou incompleta, após o

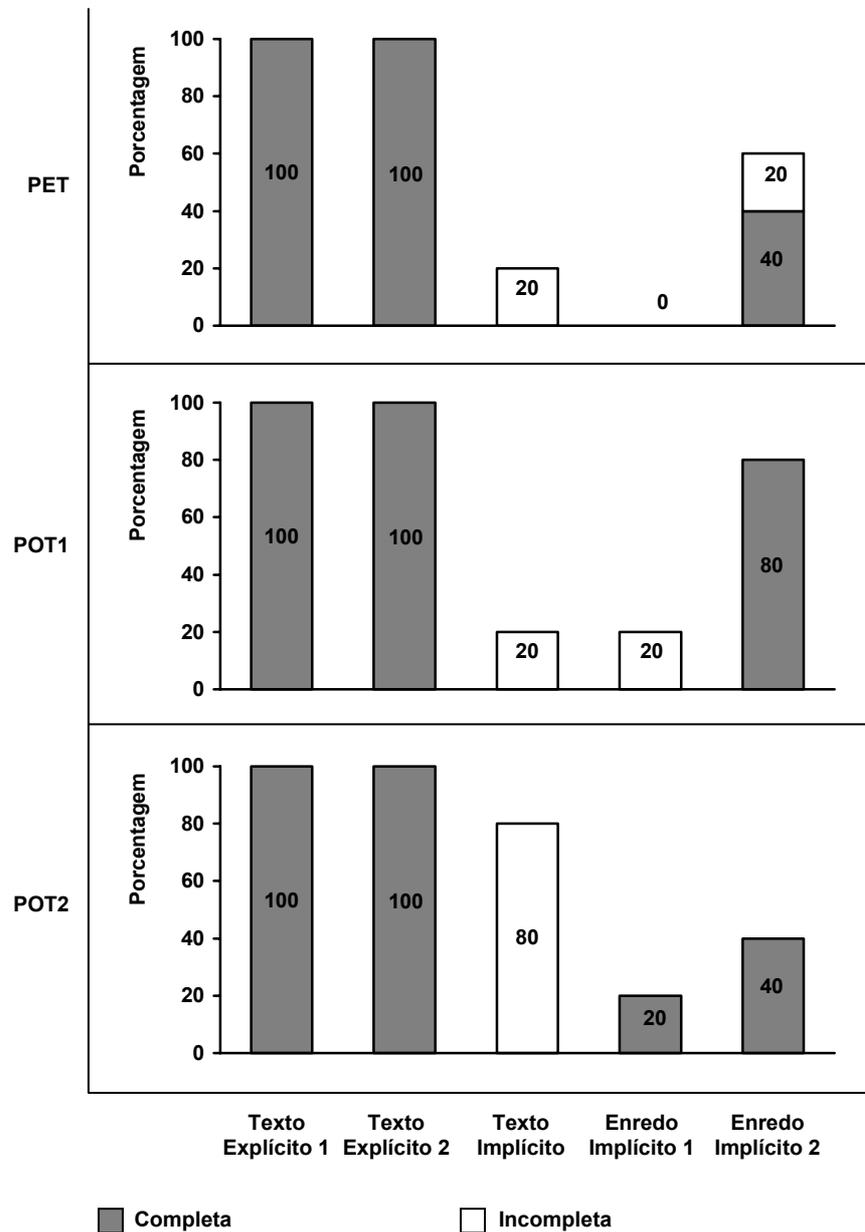
programa de recontagem. Isto não foi possível constatar no pré-teste, com a não inclusão das categorias **tema** e **resolução** por alguns participantes. Portanto, pode-se dizer que houve a presença de uma estrutura de história completa por todos os participantes após as sessões de recontagem de histórias.

Este dado fica claro quando se observa, na Figura 7, a porcentagem atribuída à **seqüência** da estrutura. Os dados mostram que no pré-teste apenas dois participantes incluíram todas as categorias estruturais em suas histórias, enquanto que no pós-teste, estas foram incluídas, e na ordem correta, por todos os participantes, mesmo que estivessem incompletas.

Os dados da avaliação da atividade de **recontar dirigido** de uma história encontram-se na Figura 8, que mostra a porcentagem de participantes que responderam às perguntas feitas sobre a história lida, de forma completa ou incompleta.

Os dados revelaram que todos os participantes responderam às perguntas da categoria **texto explícito**, e de forma completa, tanto no pré quanto no pós-teste, o que não foi possível verificar para as outras categorias de perguntas. As duas categorias restantes não tiveram respostas de todos os participantes. Para a categoria **texto implícito**, embora a forma de apresentação permanecesse incompleta, houve um aumento da porcentagem de respostas, porém, somente para a segunda etapa do pós-teste. Para a categoria **enredo implícito**, após o programa de recontagem, observou-se, para as primeiras perguntas, ganhos nas duas etapas de avaliação, sendo que na primeira pôde-se verificar a presença de respostas incompletas, enquanto que na segunda, de respostas completas, na mesma porcentagem. Já para as segundas perguntas, os dados mostraram que embora a

tendência a respostas completas fosse maior tanto no pré-teste quanto no pós-teste, só foi possível observar ganhos na primeira etapa do pós-teste.



**Figura 8 - Porcentagem de participantes do G1 que responderam às perguntas feitas, de forma completa e incompleta, no recontar dirigido durante a avaliação do pré-teste (PET), pós-teste1 (POT1) e pós-teste2 (POT2).**

## **CAPÍTULO 3 – PROGRAMA DE IDENTIFICAÇÃO DE CATEGORIAS ESTRUTURAIS DE HISTÓRIA**

Este programa teve por objetivo ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem a identificar categorias estruturais em histórias e com isto analisar possíveis influências deste tipo de aprendizagem em suas produções orais de histórias originais e na compreensão de histórias ouvidas.

Para tal análise, foram feitas avaliações iniciais (pré-teste) antes do programa de identificação das categorias e avaliações finais (pós-teste) após o programa.

### **3.1 – MÉTODO**

#### **3.1.1 - Participantes**

Participaram deste estudo as cinco crianças com dificuldades de aprendizagem (G1) do programa anterior (Programa de Recontagem de Histórias) e mais cinco com as mesmas dificuldades (G2). A média de idade do primeiro grupo no início<sup>1</sup> deste programa era de oito anos e oito meses, e do segundo grupo era de nove anos e seis meses. Estas últimas freqüentavam a mesma escola do primeiro grupo, porém estavam na 3ª série do Ciclo Básico. Foram indicadas pela professora por não saberem ler nem escrever convencionalmente. Durante observações realizadas dentro da sala de aula, a pesquisadora percebeu que a escrita das crianças variava entre os níveis pré-silábico e silábico, enquanto que a leitura encontrava-se no nível logográfico. As crianças do G1 permaneceram com as mesmas características de leitura e escrita apresentadas no programa anterior.

Como critério de seleção das crianças do G2, elas deveriam apresentar dificuldades na elaboração oral de histórias originais e na compreensão de histórias

ouvidas (recontar e perguntas) e, com relação à identificação e utilização de categorias estruturais nas mesmas. Esta seleção foi realizada no pré-teste que será descrito nos próximos itens.

As características dos participantes deste estudo estão no Quadro 4.

**Quadro 4 - Características dos participantes do G1 e do G2 quanto à idade, sexo e escolaridade ao passarem pelo Programa de Identificação de Categorias Estruturais de História.**

Participantes	Série Escolar	Data de nascimento	Idade (até início de Dezembro/2003)	Sexo
<b>Participantes do Grupo 1</b>				
<b>P1</b>	2ª série	04/06/94	9 anos 6 meses	Feminino
<b>P2</b>	2ª série	27/06/95	8 anos 4 meses	Feminino
<b>P3</b>	2ª série	12/03/95	8 anos 9 meses	Masculino
<b>P4</b>	2ª série	08/12/94	9 anos	Masculino
<b>P5</b>	2ª série	28/10/95	8 anos 1 mês	Masculino
<b>Participantes do Grupo 2</b>				
<b>P6</b>	3ª série	30/10/93	10 anos 1 mês	Masculino
<b>P7</b>	3ª série	09/07/94	9 anos 5 meses	Feminino
<b>P8</b>	3ª série	29/03/94	9 anos 7 meses	Feminino
<b>P9</b>	3ª série	01/04/94	9 anos 8 meses	Masculino
<b>P10</b>	3ª série	04/12/93	10 anos	Masculino

### **3.1.2 - Local**

Este programa foi realizado no mesmo local do primeiro programa.

### **3.1.3 - Materiais**

No registro dos dados obtidos com o pré-teste e o pós-teste, com as sessões de definição e identificação das categorias e com as avaliações destas sessões foram utilizados os mesmos materiais do primeiro programa, além de protocolos

<sup>1</sup> A coleta de dados deste programa foi realizada de agosto a dezembro de 2003.

baseados no modelo de categorias propostas por Morrow (1986) para registrar a identificação das mesmas pelas crianças (Anexos 12, 13 e 14).

Para a coleta dos dados também foram utilizados os mesmos materiais do programa anterior e livros infantis para a identificação das categorias nas avaliações do programa (ver títulos dos livros no Anexo 11). Para a identificação das categorias no pré-teste e no pós-teste foram utilizados os dois livros redigidos pela pesquisadora.

No desenvolvimento do programa foram lidos vários livros infantis, sendo eles com e sem textos<sup>2</sup>, selecionados antecipadamente pela pesquisadora (ver títulos dos livros no Anexo 11).

Todos os materiais empregados neste estudo apresentaram as mesmas características dos materiais do primeiro programa.

### ***3.1.4 - Procedimento de coleta dos dados e de aplicação do programa***

Este estudo contou com sessões de avaliações e de definição e identificação de categorias para os dois grupos, na seguinte seqüência: pré-teste, programa (as avaliações do aprendizado foram realizadas durante o programa) e pós-teste, sendo que este último foi dividido em duas etapas, como será descrito a seguir.

#### **A – Pré-teste e Pós-teste:**

O pré-teste e os pós-testes foram realizados individualmente, antes e após o programa de identificação das categorias, em uma e duas sessões, respectivamente. A duração de cada testagem foi, em média, de 50 minutos.

---

<sup>2</sup> A quantidade de livros utilizados variou nos dois grupos, conforme o número de sessões de treino das categorias realizado. Foram lidos 20 livros para o G1 e 28 livros para o G2. Para os livros sem texto, a pesquisadora quem produzia as histórias baseadas nas seqüências de figuras propostas pelos mesmos.

Neste momento, a pesquisadora estava avaliando a produção oral de histórias originais, a compreensão de histórias ouvidas, e a identificação das categorias estruturais nestas mesmas histórias.

A comparação do pré-teste com as duas etapas do pós-teste teve o intuito tanto de verificar se houve uma melhora da compreensão das histórias e da estruturação apresentada pela criança, quanto se houve aprendizado durante a aplicação do programa. Todas as atividades descritas neste item foram gravadas, transcritas e protocoladas para análise.

Para o *pré-teste* foi aplicado o seguinte procedimento:

A.1) As atividades de *produção oral de histórias originais* e de *compreensão de histórias ouvidas* foram avaliadas da mesma forma que aquela proposta no programa anterior.

A.2) A atividade de *identificação das categorias* ficou vinculada à atividade de compreensão. Após o recontar livre proposto no item anterior, a pesquisadora utilizava a mesma história para verificar o conhecimento das categorias pelas crianças, solicitando delas a identificação oral dos personagens, do local e do tempo em que a história acontecia (cenário), do problema central da história (tema), das ações dos personagens (enredo) e do desfecho da história (resolução). A criança não tinha a história à sua disposição para consultá-la.

A instrução fornecida para a realização desta atividade foi a seguinte: “*Vamos ver se você sabe me dizer qual é o personagem ou personagens principais que faziam parte do cenário desta história? E o local da história? E o tempo em que esta história aconteceu? Vamos ver agora se você sabe me dizer qual foi o tema desta história ou qual foi o problema do personagem ou dos personagens principais desta história? Você sabe qual foi o enredo da história ou quais foram as ações do*

*personagem ou dos personagens principais para tentar resolver o problema da história? Qual foi a resolução da história ou qual foi a solução que o personagem ou os personagens deram para resolver o problema da história?”*

Durante esta avaliação, caso a criança apresentasse uma pausa longa ao responder, a pesquisadora lhe perguntava se sabia a resposta; se fosse negativa, solicitava a identificação da próxima categoria.

Cabe ressaltar que a pré-testagem das crianças do G1, era equivalente à pós-testagem 1 do programa anterior para as atividades de produção e de compreensão, acrescida da avaliação da identificação de categorias. Portanto, estas crianças não precisaram ser novamente testadas quanto às atividades de produção e compreensão antes de iniciar este programa.

O *pós-teste* foi aplicado logo após a avaliação da última categoria estrutural e teve o mesmo procedimento do primeiro programa, para as atividades de compreensão e produção oral. A atividade de identificação de categorias seguiu o procedimento do pré-teste do presente programa, visto que não foi avaliada no estudo anterior.

### **B – Programa de identificação de categorias:**

O programa foi aplicado em grupo e teve por finalidade passar às crianças o conceito e a importância das categorias estruturais para narrar uma história, além de fazer com que elas as identificassem nas histórias ouvidas. Portanto, este programa consistiu de sessões de definição e de identificação das categorias, as quais serão descritas a seguir.

O treino de definição e identificação de uma categoria era realizado sempre em sessões duplas que duravam em média uma hora cada, repetindo-se este processo quantas vezes fosse necessário até sua aprendizagem. Todas as sessões foram arquivadas em vídeo.

### *B.1 – Sessão de definição*

Antes de iniciar o treino das categorias, numa breve conversa, de forma clara para as crianças, a pesquisadora explicou o que era uma estrutura de história, como era composta, onde se encontrava e sua importância para contar as narrativas.

Para o treino, a pesquisadora definia e caracterizava cada uma delas para as crianças, levando em conta suas opiniões. Por exemplo, se a categoria a ser trabalhada fosse o cenário, por meio das opiniões das crianças a respeito do que seria a mesma, a pesquisadora explicava-a, dizendo constituir-se de personagens, de local e tempo para que a história acontecesse, além de apresentar o significado destes elementos.

A cada categoria trabalhada era exigido das crianças que retomassem o conceito das categorias treinadas anteriormente, o que constituía uma forma de reforçar o que já havia sido apresentado.

### *B.2 – Sessão de identificação*

Após a definição de cada categoria, a pesquisadora apresentava os livros de histórias que seriam utilizados para trabalhar a identificação (um livro para cada sessão de treino). Logo depois de terem acompanhado a leitura da história, as crianças eram questionadas sobre a categoria definida anteriormente, ou seja, solicitava-se das crianças a identificação oral da categoria na história lida. Por

exemplo, caso a categoria trabalhada fosse o cenário: quem são os personagens, qual o local onde a história acontece e qual o tempo em que a história se dá (ver perguntas descritas no item A.2).

Além das crianças identificarem a categoria a partir da história lida pela pesquisadora, também eram solicitadas a identificá-la, oralmente, a partir de outras histórias que elas criavam e de histórias que já conheciam, como atividade de generalização. Outra atividade proposta com este mesmo objetivo foi a elaboração e montagem de um livro de história por todas as crianças, à medida que as categorias fossem sendo treinadas.

Assim como no trabalho de definição, a identificação das categorias já treinadas era cobrada das crianças juntamente com aquela que estava sendo trabalhada no momento. A intenção era reforçar o que já havia sido apresentado.

### **C – Avaliação do treino das categorias:**

A cada duas sessões de treino de uma categoria (definição e identificação), avaliava-se individualmente cada criança, em sessão à parte, com duração de no máximo 15 minutos, para verificar a eficácia do treinamento. Portanto, a pesquisadora lia duas vezes, para a criança, um livro diferente dos lidos nas sessões de treino (um livro para cada sessão de avaliação), duas vezes e fazia perguntas sobre as categorias que já haviam sido avaliadas anteriormente, sobre aquela que tinha acabado de ser treinada e sobre aquelas que ainda não tinham passado por treinamento. Tais perguntas eram as mesmas que haviam sido utilizadas nas sessões de identificação (Ex: *Quais são os personagens principais; Qual é o problema da história?...*).

Caso a avaliação apontasse o não aprendizado da categoria, outras duas sessões de treinamento da mesma eram atribuídas somente às crianças que não tivessem conseguido identificá-la, até que se obtivesse o resultado esperado, e só então, seria treinada uma nova categoria com todas as crianças do grupo.

Após a avaliação do treino da última categoria (resolução) passou-se para o pós-teste.

Todas as avaliações foram gravadas em áudio, transcritas e protocoladas para análise.

### **3.1.5 - Tratamento e análise dos dados**

Este procedimento foi feito por meio das transcrições registradas nos protocolos de produção oral, de compreensão e de identificação das categorias, que foram utilizados no pré-teste e no pós-teste e nas avaliações de treino das categorias. Os detalhes da análise de cada protocolo serão descritos a seguir.

A.1) Para a *produção oral de histórias originais* e a *compreensão de histórias ouvidas* foram utilizados, para a análise dos dados, no pré-teste e pós-teste, os mesmos protocolos (Anexo 2 e Anexos 3 a 6, respectivamente) e procedimentos, utilizados no primeiro programa.

A.2) Para analisar a *identificação de categorias estruturais* de história, a pesquisadora teve como apoio, em uma primeira coluna, um protocolo com a descrição das categorias identificadas na história original e, em uma segunda, a transcrição da fala da criança identificando estas categorias (Anexos 12, 13 e 14). Este protocolo foi utilizado no pré-teste, nas avaliações de treino e no pós-teste.

A cada categoria foi atribuído um conceito conforme a presença ou não do número de elementos que a definem, como mostra o Quadro 5.

**Quadro 5 – Elementos que definem cada categoria de história.**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>ELEMENTOS QUE AS DEFINEM</b>
<b>Cenário</b>	Personagens, local e tempo;
<b>Tema</b>	Problema central da história;
<b>Enredo</b>	Ações realizadas pelos personagens durante o desenrolar da história;
<b>Resolução</b>	Desfecho da história.

A descrição da criança foi comparada com a das categorias identificadas na história original; a estas categorias foram atribuídos conceitos da seguinte forma: quando a criança identificava todos os elementos da categoria, apresentando uma resposta completa, era atribuído à categoria o *conceito* “C”; quando identificava parcialmente os elementos, apresentando uma resposta incompleta, era atribuído o *conceito* “I”; e quando não identificava os elementos ou mesmo apresentava uma resposta incorreta para o esperado, era atribuído o *conceito* “E”.

### **3.2- RESULTADOS**

Os resultados deste programa serão expostos neste capítulo em duas partes distintas: a primeira constará dos resultados do treino de identificação das categorias estruturais e a segunda apresentará os resultados das atividades de produção oral, recontar livre e recontar dirigido avaliadas antes e após a aplicação do programa. Portanto, os dados foram analisados, para os dois grupos de participantes, quanto: a) ao desempenho individual no programa; b) ao desempenho conceitual de cada participante nas atividades avaliadas; c) ao grau de dificuldade determinado pelas categorias nestas atividades propostas; e d) ao grau de completude destas categorias apresentadas pelos participantes.

#### ***3.2.1- Resultados referentes ao desempenho individual dos participantes no programa de identificação de categorias estruturais de história***

O programa mostrou ser sensível ao aprendizado da identificação das categorias estruturais de histórias, com algumas diferenças na trajetória deste aprendizado entre os dois grupos.

O Quadro 6 fornece um panorama geral de como foi o desempenho de cada participante do G1 no programa, de qual era o seu conhecimento antes deste e qual foi o aprendizado atingido. O treino de todas as categorias foi gradual, por isso as linhas verticais representam o momento em que cada categoria era treinada e a linha horizontal, o momento em que as categorias eram avaliadas. Assim, o pré-teste (PET) ocorreu antes de qualquer treino e os pós-testes (POT1 e POT2), depois do treino de todas as categorias. Vale lembrar que para cada sessão de avaliação, eram realizadas duas sessões de treino; portanto, o programa deste grupo foi estabelecido em oito sessões de treino, com quatro sessões de avaliação.

**Quadro 6 – Desempenho dos participantes do G1 no Programa de Identificação de Categorias Estruturais de Histórias, durante o pré-teste (PET), as avaliações de treino e o pós-teste (POT1 e POT2).**

AVALIAÇÕES							
CATEGORIAS	PET	AC	AT	AE	AR	POT1	POT2
<b>PARTICIPANTE 1</b>							
Resolução	I	E	C	C	C	C	C
Enredo	E	E	C	C	C	C	C
Tema	I	E	C	C	C	C	C
Cenário	I	C	C	C	C	C	C
<b>PARTICIPANTE 2</b>							
Resolução	I	I	I	I	C	C	C
Enredo	E	E	I	C	C	C	C
Tema	I	E	C	C	C	C	C
Cenário	I	C	C	C	C	C	C
<b>PARTICIPANTE 3</b>							
Resolução	I	I	I	I	C	C	C
Enredo	E	I	I	C	C	C	C
Tema	I	C	C	C	C	C	C
Cenário	I	C	C	C	C	C	C
<b>PARTICIPANTE 4</b>							
Resolução	I	I	I	C	C	C	C
Enredo	E	I	C	C	C	C	C
Tema	I	I	C	C	C	C	C
Cenário	I	C	C	C	C	C	C
<b>PARTICIPANTE 5</b>							
Resolução	E	I	C	I	C	C	C
Enredo	I	I	E	C	C	C	C
Tema	I	I	C	C	C	C	C
Cenário	I	C	C	C	C	C	C

*Nota: (AC) avaliação do treino da categoria cenário; (AT) avaliação do treino da categoria tema; (AE) avaliação do treino da categoria enredo; (AR) avaliação do treino da categoria resolução; (C) resposta completa; (I) resposta incompleta; (E) resposta incorreta.*

Os dados mostram que no pré-teste nenhuma criança apresentou respostas completas para as quatro categorias. Houve uma prevalência de respostas incompletas para as categorias *cenário*, *tema* e *resolução*, e de respostas incorretas para a categoria *enredo*.

Após as duas sessões de treino de cada categoria aplicou-se uma avaliação (AC, AT, AE, AR), constatando-se o aprendizado da identificação de todas as categorias, de forma completa, pelos cinco participantes. A partir da avaliação da categoria *tema*, observou-se que todos os participantes mantiveram o aprendizado anteriormente treinado.

Outro dado interessante foi que nas três primeiras avaliações (AC, AT, AE) P1, P3, P4 e P5 responderam corretamente também a algumas categorias que não haviam sido ainda treinadas. A categoria *tema* foi identificada de forma completa por P3 na avaliação após o treino da categoria *cenário*, mesmo antes de ter sido treinada. O mesmo aconteceu com a categoria *enredo* para P1 e P4 e a categoria *resolução* para P1 e P5, durante a avaliação do *tema*. Na avaliação após o treino da categoria *enredo*, P1 e P4 apresentaram identificação completa da *resolução* antes de ter sido treinada.

De um modo geral, o Quadro 6 mostra que houve uma prevalência maior de respostas incompletas às completas e incorretas, entre as categorias que ainda não haviam sido treinadas. Das trinta respostas dadas pelos participantes, 17 foram incompletas (I), sete foram completas (C) e seis foram incorretas (E).

Quanto ao pós-teste, os resultados mostraram que todos os participantes identificaram de forma completa as quatro categorias estruturais de história nas duas etapas avaliadas (POT1 e POT2).

O Quadro 7 apresenta os resultados obtidos pelo G2 no programa de identificação de categorias estruturais de história. A maneira de se interpretar este quadro é a mesma descrita no quadro anterior, quanto às linhas verticais e horizontais; porém, se diferencia deste último quanto ao número de sessões de treino e avaliação, ou melhor, os participantes demoraram mais tempo para atingir o critério do treino das categorias e por isso houve um aumento no número de avaliações e treinos apresentado no quadro. Portanto, para este grupo, o programa foi estabelecido em 12 sessões de treino para seis sessões de avaliação.

Os dados do pré-teste, da mesma forma que para o G1, mostram que nenhuma criança apresentou respostas completas para a identificação das categorias. Todavia, ao contrário do primeiro grupo, o número de respostas incompletas foi o mesmo que o de respostas incorretas, sendo que as incompletas prevaleceram entre as categorias *cenário* e *resolução*, e as incorretas, entre as categorias *tema* e *enredo*.

As duas primeiras categorias – *cenário* e *tema* – foram treinadas em duas sessões cada e suas avaliações (AC e AT) mostraram respostas completas para todos os participantes. Para as categorias subseqüentes, foram necessárias mais do que duas sessões de treino. Para a categoria *enredo*, somente P7 e P9 não precisaram mais do que duas sessões de treino para obterem respostas completas em suas avaliações; o restante dos participantes necessitou de quatro sessões de treino, pois a primeira avaliação apresentou respostas incompletas. As respostas completas desta categoria foram apresentadas somente na segunda avaliação, possibilitando o treino da categoria *resolução*. Da mesma forma, esta última categoria também precisou de um tempo de treino maior (quatro sessões), com duas avaliações, sendo que na primeira avaliação apenas P1 apresentou resposta errada para a identificação, enquanto que os demais participantes apresentaram respostas incompletas. As respostas completas desta categoria surgiram após o seu segundo treino, encerrando o programa.

**Quadro 7 – Desempenho dos participantes do G2, no Programa de Identificação de Categorias Estruturais de Histórias, durante o pré-teste (PET), as avaliações de treino e o pós-teste (POT1 e POT2).**

		AVALIAÇÕES							
CATEGORIAS	PET	AC	AT	AE <sub>1</sub>	AE <sub>2</sub>	AR <sub>1</sub>	AR <sub>2</sub>	POT1	POT2
<b>PARTICIPANTE 6</b>									
Resolução	I	I	E	E	E	E	C	C	C
Enredo	E	E	E	I	C	C	C	E	C
Tema	E	E	C	C	C	C	C	C	C
Cenário	E	C	C	C	C	C	C	C	C
<b>PARTICIPANTE 7</b>									
Resolução	E	E	I	E	-	I	C	C	C
Enredo	E	E	I	C	-	C	C	C	C
Tema	E	E	C	C	-	C	C	C	C
Cenário	I	C	C	C	-	C	C	C	C
<b>PARTICIPANTE 8</b>									
Resolução	E	I	I	E	E	I	C	C	C
Enredo	E	E	E	I	C	C	C	C	C
Tema	I	I	C	C	C	C	C	C	C
Cenário	I	C	C	C	C	C	C	C	C
<b>PARTICIPANTE 9</b>									
Resolução	I	E	E	I	-	I	C	C	C
Enredo	E	E	E	C	-	C	C	C	C
Tema	I	I	C	C	-	C	C	C	C
Cenário	I	C	C	C	-	C	C	C	C
<b>PARTICIPANTE 10</b>									
Resolução	I	I	E	E	E	I	C	C	C
Enredo	I	E	I	I	C	C	C	C	C
Tema	E	E	C	C	C	C	C	C	C
Cenário	I	C	C	C	C	C	C	C	C

Nota1: (AC) avaliação do treino da categoria cenário; (AT) avaliação do treino da categoria tema; (AE<sub>1</sub>) 1ª avaliação do treino da categoria enredo; (AE<sub>2</sub>): 2ª avaliação do treino da categoria enredo; (AR<sub>1</sub>) 1ª avaliação do treino da categoria resolução; (AR<sub>2</sub>) 2ª avaliação do treino da categoria resolução; (C) resposta completa; (I) resposta incompleta; (E) resposta incorreta.

Nota2: P7 e P9 não precisaram de outras sessões de treino da categoria enredo, por isso só passaram por uma avaliação de enredo.

Para o G2 não houve respostas completas para as categorias que ainda não haviam sido treinadas. Outro dado relevante, refere-se ao fato de que, se comparado aos resultados do grupo anterior, as crianças do G2 mostraram um predomínio de respostas incorretas entre as categorias que ainda não haviam sido treinadas. Entre 33 respostas dadas, 23 foram incorretas (E) e dez foram incompletas (I).

Com relação ao pós-teste, os resultados mostraram que todos os participantes identificaram de forma completa as quatro categorias estruturais de história nas duas etapas avaliadas (POT1 e POT2), com exceção de P6 que apresentou uma resposta errada para a primeira etapa (POT1), retomando a completude da identificação da categoria na segunda etapa (POT2).

### ***3.2.2- Resultados referentes aos desempenhos dos participantes nas avaliações da produção oral, do recontar livre e do recontar dirigido***

Os resultados das avaliações de produção oral, recontar livre e recontar dirigido, realizadas com o G1 e o G2, antes e após a aplicação do programa em questão, serão discutidos sob os mesmos enfoques estabelecidos no Programa de Estimulação do Recontar de Histórias: a) o desempenho conceitual de cada participante nas atividades avaliadas; b) o grau de dificuldade determinado pelas categorias nestas atividades propostas; e c) o grau de completude destas categorias apresentadas pelos participantes.

### 3.2.2.1- Resultados referentes ao desempenho conceitual de cada participante

A análise das pontuações totais<sup>1</sup> obtidas nas três atividades avaliadas possibilitou averiguar a ocorrência de mudanças no desenvolvimento conceitual dos alunos após o programa de identificação das categorias estruturais de história (PR2).

Esta investigação pode ser feita a partir das pontuações individuais dos dois grupos de participantes, descritas na Figura 9, para cada etapa de avaliação deste programa: pré-teste (PET-PR2)<sup>2</sup>, pós-teste1 (POT1-PR2) e pós-teste2 (POT2-PR2).

Os dados da **produção oral** mostraram uma reestruturação narrativa por parte de todos os participantes do **G1** após o segundo programa (PR2). As pontuações iniciais (PET) dos participantes variaram de 2,0 a 3,5 pontos, atingindo pontuações máximas (4,0) nas duas etapas do pós-teste (POT1 e POT2). De forma semelhante, os resultados do pré-teste do **recontar livre** variaram entre 3,0 e 3,5, atingindo também a pontuação máxima no pós-teste. Observando a Figura 9, as pontuações da produção oral e do recontar livre deste grupo no pré-teste do segundo programa (PET-PR2) são maiores do que as do G2, possivelmente como efeito do primeiro programa (PET-PR1 < PET-PR2). Os dados do **recontar dirigido** não mostraram mudanças no desempenho da maioria dos participantes. Para P1, P2 e P5, as pontuações entre PET e POT1 mantiveram-se constantes (variação entre 0,5 a 1,0), enquanto que P3 e P4 demonstraram uma queda em seus desempenhos após o programa (variação de 0,5 ponto). Apenas P2 e P5 apresentaram um

---

<sup>1</sup> As pontuações totais obtidas na produção oral e no recontar livre foram calculadas, para os dois grupos, sem a pontuação dada à categoria seqüência, por esta não ser uma categoria de análise estrutural, podendo perfazer um total de até quatro pontos. Com relação ao recontar dirigido, a soma da categoria *texto explícito* à pontuação total poderia mascarar os dados reais, visto que os participantes dos dois grupos responderam-na de forma completa, ou melhor, condizente com o que se esperava para a resposta, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Portanto, a pontuação total máxima desta atividade limitou-se a três pontos.

<sup>2</sup> Vale lembrar que para o G1, os dados do pré-teste deste segundo programa, apresentados nas Figuras 9 a 16, são os mesmos do POT1 do primeiro programa.

aumento em suas pontuações, comparando-se PET com POT2 (variação de 1,0 ponto); P3 manteve sua pontuação, enquanto que P1 e P4 diminuíram-na após o programa (variação de 0,5 ponto).

Para os participantes do **G2**, os desempenhos foram distintos do grupo anterior. A atividade de **produção oral** apresentou, no pré-teste, os escores mais baixos se comparada às outras atividades; porém, houve uma melhora no desempenho de todos os participantes tanto para o POT1 quanto para o POT2, com pontuações variando entre 2,0 e 2,5 (de um máximo de 4,0); exceção feita ao desempenho de P7 que manteve a mesma pontuação do PET para o POT1 (2,0 pontos). Na atividade de **recontar livre**, todos os participantes melhoraram seus desempenhos nos pós-testes com escores finais variando de 2,0 a 3,0 pontos (de um máximo de 4,0 pontos), com exceção novamente de P7 no POT2, que manteve a mesma pontuação (2,5 pontos). O **recontar dirigido** também apresentou escores baixos no pré-teste, variando de 0 a 1,0 ponto (de um máximo de 3,0 pontos). A melhora no desempenho da atividade de recontar dirigido pôde ser observada na pontuação de P8 com variação de 0,5 ponto do PET para o POT1; os demais participantes apresentaram as mesmas pontuações do início das avaliações (PET). Por outro lado, no POT2, P8 manteve sua pontuação constante (0,5) ao pré-teste, enquanto que os demais melhoraram os escores com variações entre 1,5 e 2,0. O melhor desempenho desta atividade foi observado nesta última etapa do pós-teste.

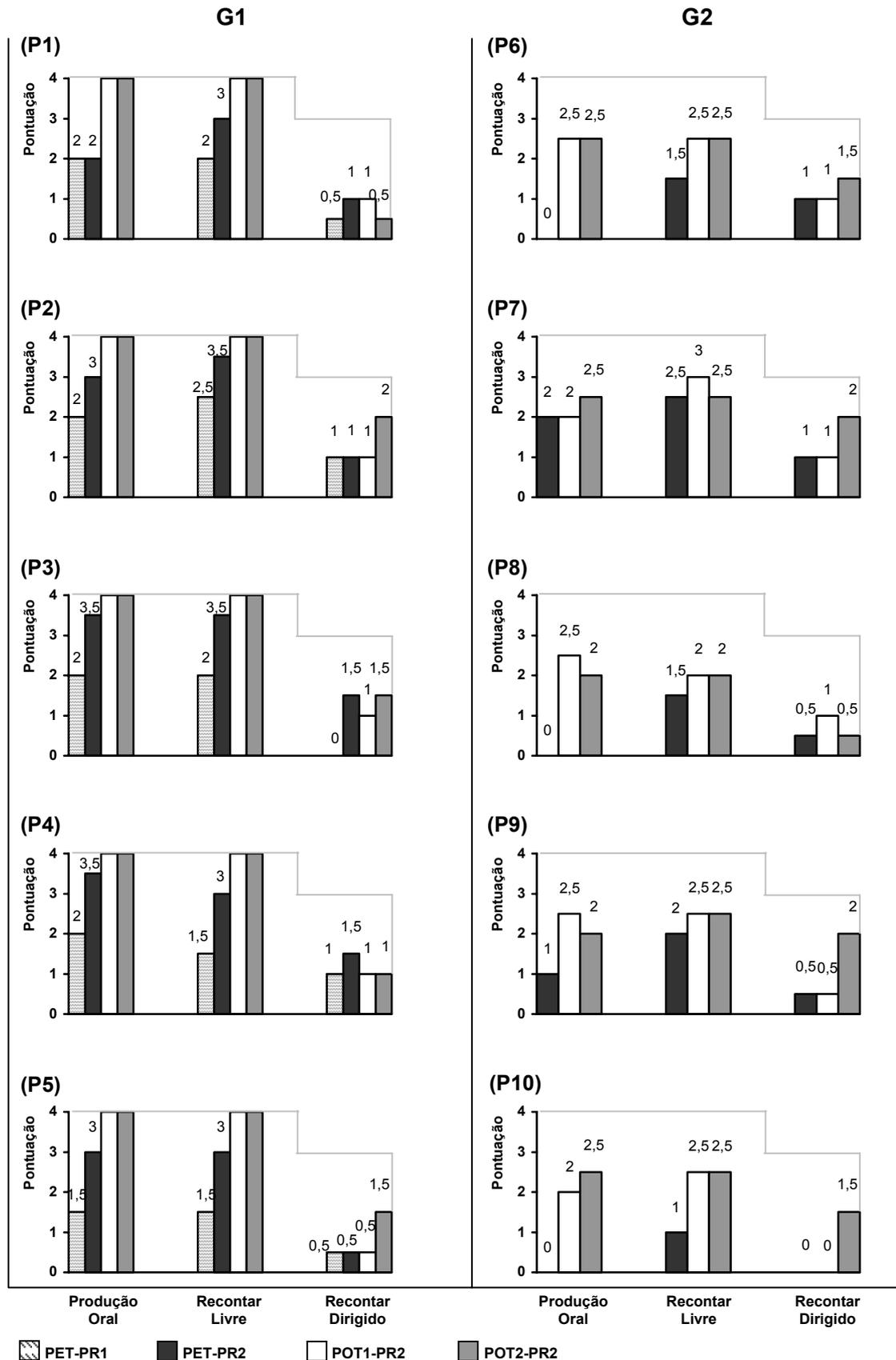


Figura 9 – Desempenho individual dos participantes do G1 e do G2, nas três atividades realizadas durante o pré-teste do primeiro programa (PET-PR1) e o pré-teste (PET-PR2), pós-teste1 (POT1-PR2) e pós-teste2 (POT2-PR2) do segundo programa.

Como no programa anterior, os dados discutidos até o momento mostraram a necessidade de um cálculo estatístico para verificar a presença ou não de diferenças estatisticamente significantes entre as três etapas de avaliação de cada atividade realizada e para isto também foram aplicados às *médias das pontuações de cada categoria e das pontuações totais*<sup>3</sup> das atividades avaliadas nos dois grupos, os testes de Comparações Múltiplas de Student-Newman-Keuls e de Friedman.

A Tabela 3 apresenta os resultados estatísticos das atividades de produção oral e recontar livre para os dois grupos pesquisados.

Os dados da atividade de **produção oral** do **G1** mostraram diferenças estatisticamente significantes ( $p < 0,05$ ) somente para as pontuações da categoria **cenário** e para as **pontuações totais**, entre as etapas do pré-teste e do pós-teste 1, e entre as etapas do pré-teste e do pós-teste 2.

A comparação entre as médias das pontuações totais apresentadas na Figura 10 confirma esta diferença estatística, mostrando uma melhora do pós-teste sobre o pré-teste (PET – 3,0 < POT1 = POT2 – 4,0).

Outro dado observado nos cálculos estatísticos deste programa, assim como no programa anterior, foi a ausência de diferença significativa para esta atividade, entre o pós-teste 1 e o pós-teste 2. Diante do fato de que o material utilizado no pós-teste 2 apresentava as mesmas características do material utilizado no pós-teste 1, diferenciando-se apenas no conteúdo da história, este resultado estatístico induz à idéia de que a estrutura narrativa dos participantes não variaria caso fossem aplicadas outras avaliações com o mesmo procedimento.

---

<sup>3</sup> Para as atividades de produção oral e recontar livre, os testes estatísticos foram aplicados somente às médias das pontuações de cada uma das quatro categorias estruturais e à média da pontuação total obtida com o somatório destas quatro categorias. Para a atividade de recontar dirigido, os testes foram aplicados às pontuações obtidas sem a pontuação da categoria texto explícito, visto que esta obteve a pontuação máxima antes e após o programa de identificação de categorias.

Os resultados estatísticos do **G2** revelaram diferenças significativas para as categorias **cenário, tema e enredo**, e para as **pontuações totais** entre o pré-teste e os pós-testes, nesta atividade.

As médias das pontuações totais para cada etapa de avaliação, descritas na Figura 10, sustentam estas diferenças estatísticas ( $PET - 0,6 < POT1 = POT2 - 2,3$ ), apontando melhoras no desempenho dos participantes após a aplicação do programa.

Quanto à análise estatística entre os dois pós-testes, os cálculos também não mostraram diferenças significativas para este grupo, apontando para o fato de que o conteúdo da história pareceu não ser uma variável relevante para esta atividade, dado que os materiais diferiam somente neste aspecto.

A atividade de **recontar livre** apresentou dados estatísticos semelhantes aos da atividade de produção oral para o **G1**, como descrito em parágrafos anteriores. Da mesma forma, a Figura 10 confirma as diferenças estatisticamente significantes encontradas ( $PET - 3,2 < POT1 = POT2 - 4,0$ ). Os dados também se repetiram na análise feita entre as etapas de pós-teste, levantando as mesmas conclusões descritas naquela atividade.

Para o **G2**, os dados mostraram diferenças estatisticamente significantes para as pontuações totais do pré-teste em relação aos dois pós-testes, sustentando a distinção entre as médias apresentadas na Figura 10 ( $PET - 1,7 < POT1 - 2,5$ ;  $PET - 1,7 < POT2 - 2,4$ ). Mais uma vez, a ausência de diferenças entre os pós-testes suscita a mesma discussão proposta anteriormente na atividade de produção oral.

**Tabela 3 - Teste de Comparações Múltiplas de Student-Newman-Keuls e de Friedman para as pontuações das categorias estruturais e para a pontuação total obtidas pelos participantes do G1 e do G2 em cada etapa de avaliação das atividades de produção oral e recontar livre.**

GRUPOS	CATEGORIAS	PRODUÇÃO ORAL			RECONTAR LIVRE		
		PET X POT1	PET X POT2	POT1 X POT2	PET X POT1	PET X POT2	POT1 X POT2
GRUPO 1	Cenário	*	*	ns	*	*	ns
	Tema	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Enredo	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Resolução	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Pontuação Total**	*	*	ns	*	*	ns
GRUPO 2	Cenário	*	*	ns	ns	ns	ns
	Tema	*	*	ns	ns	ns	ns
	Enredo	*	*	ns	ns	ns	ns
	Resolução	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Pontuação Total**	*	*	ns	*	*	ns

(\*) diferença estatística significativa (P<0,05)

(ns) diferença estatística não significante

PET: pré-teste; POT1: pós-teste 1; POT2: pós-teste 2

(\*\*) análise feita sem a soma da pontuação obtida na categoria seqüência

**Tabela 4 – Teste de Comparações Múltiplas de Student-Newman-Keuls e de Friedman para as pontuações das categorias de perguntas e para a pontuação total obtidas pelos participantes do G1 e do G2 em cada etapa de avaliação da atividade de recontar dirigido.**

GRUPOS	CATEGORIAS	RECONTAR DIRIGIDO		
		PET X POT1	PET X POT2	POT1 X POT2
GRUPO 1	Texto Implícito	ns	*	ns
	Enredo Implícito 1	ns	ns	ns
	Enredo Implícito 2	ns	ns	ns
	Pontuação Total**	ns	ns	ns
GRUPO 2	Texto Implícito	ns	ns	*
	Enredo Implícito 1	ns	*	*
	Enredo Implícito 2	ns	ns	ns
	Pontuação Total**	ns	ns	ns

(\*) diferença estatística significativa (P<0,05)

(ns) diferença estatística não significante

PET: pré-teste; POT1: pós-teste 1; POT2: pós-teste 2

(\*\*) análise feita sem a soma da pontuação obtida na categoria texto explícito

A Tabela 4 apresenta os resultados da aplicação dos testes estatísticos na atividade de **recontar dirigido** para o G1 e o G2.

Para o **G1**, os cálculos estatísticos mostraram diferenças significativas entre pré-teste e pós-teste, apenas para a categoria **texto implícito**.

Por outro lado, as médias das pontuações totais descritas na Figura 10 revelaram uma pequena diferença (se comparada aos ganhos obtidos nas outras atividades) entre a etapa de pré-teste e a segunda etapa do pós-teste (PET = POT1 = 1,0; PET – 1,0 < POT2 – 1,4). O fato da não existência de diferenças estatisticamente significantes entre as pontuações totais destas duas etapas pode ser, entre outros fatores, consequência da limitação da medida: num escore máximo de 3,0 pontos, há pouco espaço para variação, dificultando a obtenção de diferenças estatisticamente significantes.

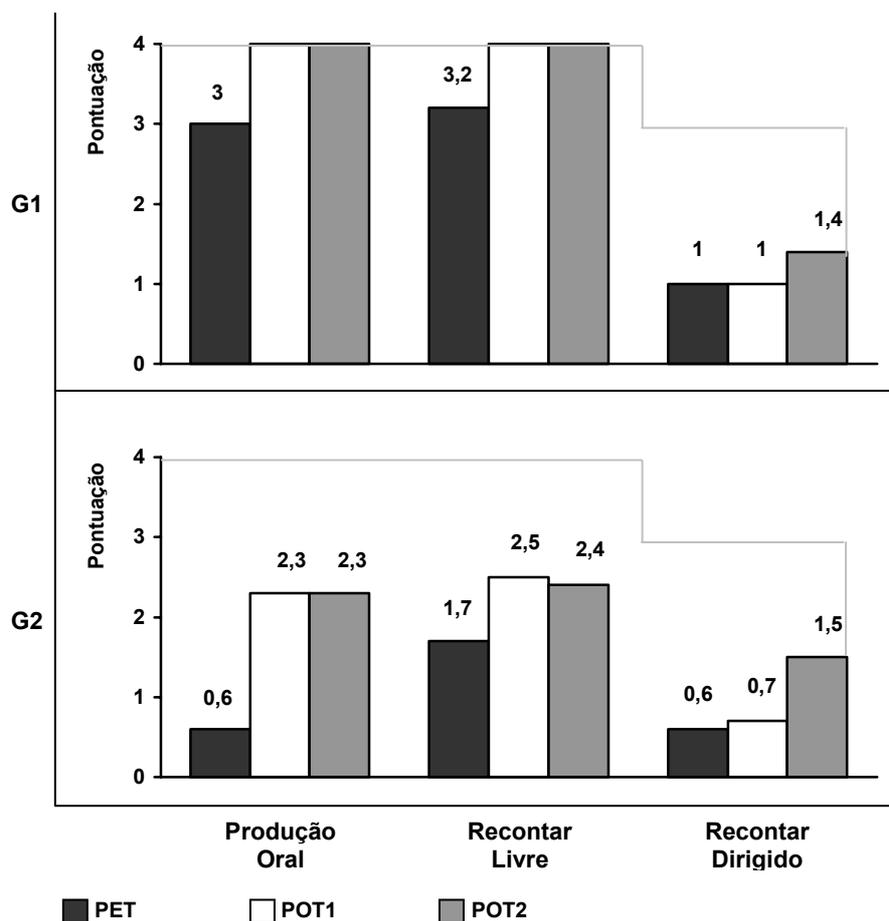
A ausência de diferença estatisticamente significativa também entre os pós-testes, sugere uma ausência de variação no desempenho dos participantes caso fossem aplicadas outras avaliações desta atividade, com o mesmo procedimento e material semelhante. Porém, deve-se ressaltar que a limitação da medida (máximo de 3,0 pontos) pode ter mascarado esta diferença, que é visível na Figura 10, e neste sentido o conteúdo das histórias poderia ser considerado uma das variáveis relevantes para esta atividade.

Os dados do **G2** mostraram diferenças estatisticamente significantes para a categoria **enredo implícito 1** entre o pré-teste e o primeiro pós-teste, e para as categorias **texto implícito** e **enredo implícito 1** entre os dois pós-testes.

Embora os testes aplicados não tenham identificado diferenças estatísticas entre as médias das pontuações totais, a Figura 10 mostra uma melhora nos

desempenhos dos participantes após o programa, sendo que para o segundo pós-teste, a diferença foi maior (PET – 0,6 < POT1 – 0,7; PET – 0,6 < POT2 – 1,5).

Os cálculos também não manifestaram diferenças estatísticas entre os dois pós-testes. Contudo, a Figura 10 mostra uma desigualdade entre as pontuações destas duas etapas (POT1 – 0,7 < POT2 – 1,5). Tal fato sugere que a variação no conteúdo das duas histórias utilizadas, mesmo com características estruturais semelhantes, pode ter sido uma das variáveis relevantes para o resultado desta atividade.



**Figura 10 – Comparação entre as médias das pontuações totais<sup>4</sup> obtidas por G1 e G2 nas três atividades avaliadas durante o pré-teste (PET), o pós-teste1 (POT1) e o pós-teste2 (POT2).**

<sup>4</sup> Como descrito em nota anterior, as médias das pontuações totais obtidas com o somatório das categorias da produção oral e do recontar livre foram calculadas sem a pontuação dada à categoria seqüência, por esta não ser uma categoria de análise estrutural. Para o recontar dirigido, as médias foram calculadas sem a categoria texto explícito, visto que esta se mostrou completa no pré e pós-teste.

### 3.2.2.2- Resultados referentes ao grau de dificuldade determinado pelas categorias das atividades propostas

O grau de dificuldade determinado pelas categorias em cada atividade proposta foi analisado diante das pontuações individuais obtidas nas três etapas de avaliação e das médias destas pontuações.

Para **G1**, na atividade de **produção oral**, com exceção da categoria tema que já se fazia presente com pontuação máxima (1,0 ponto) desde o pré-teste para os cinco participantes, todas as outras categorias obtiveram ganhos em suas pontuações, como mostra a Figura 11. Quanto à categoria cenário, observou-se o mesmo escore para todos os participantes durante o pré-teste (0,5 ponto), conseguindo a pontuação máxima nas duas etapas de pós-teste. Para a categoria enredo, P2, P3 e P4 apresentaram pontuações máximas nas três etapas de avaliação, enquanto que P1 e P5 iniciaram o programa com 0,5 ponto, atingindo pontuação máxima após ele. A categoria resolução também apresentou pontuação máxima desde o pré-teste para P3, P4 e P5, porém para P1 e P2 esta pontuação só foi atingida no pós-teste. O P1 apresentou o menor escore (zero ponto) entre os outros participantes no pré-teste; neste sentido, fica claro que o ganho relativo deste participante foi muito maior se comparado aos outros.

Observando os ganhos nas pontuações deste grupo após o programa, não é possível propor graus de dificuldades de narração entre as quatro categorias, visto que todas atingiram a pontuação máxima. Por outro lado, ao se analisar a trajetória do desempenho dos participantes deste grupo, passando pelo primeiro programa (PET-PR1) até chegar no pré-teste deste segundo programa (PET-PR2 = POT1-PR1), é possível dizer que antes de sua aplicação a categoria *cenário* parecia a mais difícil de narração para todos os participantes.

Ainda nesta atividade, como demonstra a Figura 11, o **G2** apresentou um quadro de pontuações diferente do primeiro grupo. Todas as categorias apresentaram mudanças de escore após o programa para a maioria dos participantes. No pré-teste, P6, P8 e P10 apresentaram escore zero para a categoria cenário, e P7 e P9 apresentaram escore de 0,5 ponto; os ganhos no pós-teste variaram entre 0,5 e 1,0 ponto para todos os participantes, com exceção de P9. A categoria tema mostrou escores baixos (zero ponto) no pré-teste e, após a aplicação do programa, obteve um ganho relativo maior que as outras categorias (1,0 ponto) para todos os participantes, exceto para P7 que manteve sua pontuação constante desde o pré-teste (0,5 ponto). As duas últimas categorias também apresentaram escore zero no pré-teste para quatro participantes (P6, P8, P9 e P10); porém, seus ganhos após o programa foram distintos. Para estes participantes, a categoria enredo obteve ganhos que variaram entre 0,5 e 1,0 ponto para as duas etapas de pós-teste, enquanto que a categoria resolução apresentou mudanças em sua pontuação, nas duas etapas de pós-teste, por um dos participantes (P6). Mesmo após o programa, a categoria resolução permaneceu com escore zero para a maioria dos participantes, incluindo P7, em pelo menos uma das duas etapas de avaliação.

Os ganhos observados pelas médias das pontuações sugerem graus de dificuldade distintos para a narração de cada categoria neste grupo. Diferentemente do grupo anterior, narrar a **resolução** da história pareceu a tarefa mais difícil para a maioria das crianças. Por outro lado, propor um problema para a história (categoria **tema**) pareceu a tarefa mais fácil. As categorias **cenário** e **enredo** encontravam-se em um grau de dificuldade intermediário entre as duas categorias citadas anteriormente. No geral, os dados sugerem uma diminuição da dificuldade de produção oral das categorias estruturais de história após o programa.

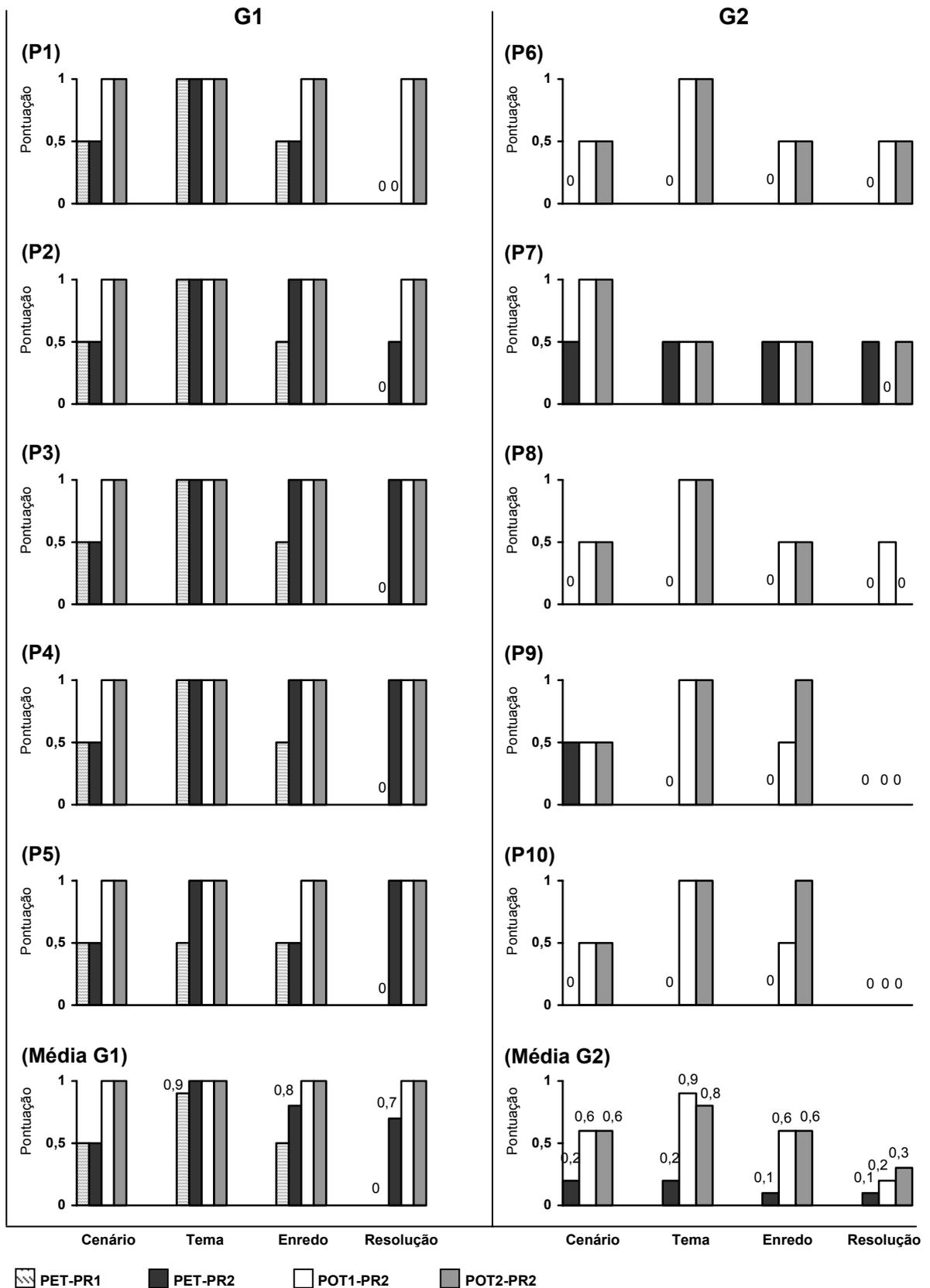


Figura 11 – Desempenho dos participantes do G1 e do G2 na atividade de produção oral de cada categoria estrutural durante o pré-teste do primeiro programa (PET-PR1), e o pré-teste (PET-PR2), pós-teste1 (POT1-PR2) e pós-teste2 (POT2-PR2) do segundo programa.

Para a atividade de **recontar livre**, a Figura 12 mostra desempenhos diferentes tanto para cada grupo, quanto para a narração de cada categoria, antes e após o programa de identificação de categorias.

O **G1** obteve pontuação máxima em todas as categorias após a aplicação do programa, igualmente à atividade anterior. A categoria cenário apresentou escore de 1,0 ponto, desde o pré-teste, apenas por um participante (P3); os demais iniciaram o programa com 0,5 ponto, conseguindo pontuação máxima após o mesmo. Mais uma vez, a categoria tema esteve presente na narração de todos os participantes, com pontuação máxima, desde o pré-teste. Quanto à categoria enredo, as mudanças nas pontuações, após a aplicação do programa, foram observadas nas narrativas de P3, P4 e P5 (de 0,5 para 1,0 ponto), pois P1 e P2 apresentaram pontuação máxima desde o pré-teste. Para a categoria resolução, P1 foi o único que apresentou 0,5 ponto no pré-teste, conseguindo atingir pontuação máxima após o programa.

Como na atividade anterior, não é possível propor graus de dificuldades de narração entre as quatro categorias apresentadas por este grupo, pois todas apresentaram pontuação máxima após o programa. Mas, a análise dos desempenhos dos participantes no primeiro programa (PET-PR1 e POT1-PR1 = PET-PR2) mostra que o **cenário** continuou sendo a categoria mais difícil de narração, como na produção oral.

Para **G2**, os dados mostram, novamente, diferenças significativas em suas pontuações se comparado ao G1. A categoria cenário obteve 0,5 ponto, no pré-teste, de todos os participantes, sendo que a melhora da pontuação só foi observada nas narrativas de P6, P9 e P10 no segundo pós-teste; os outros dois participantes mantiveram a pontuação do pré-teste. A categoria tema mostrou-se presente com

pontuação máxima para P7 desde o pré-teste; os demais participantes apresentaram escores abaixo da pontuação máxima no pré-teste, conseguindo obter ganhos no pós-teste (variação de 0,5 a 1,0). A categoria enredo mostrou-se mais estruturada, após o programa, nas narrativas de P7 e P10. Quanto à categoria resolução, a melhora foi visível somente nas narrativas de P6 e, novamente, de P10. Para todos os outros participantes as pontuações se mantiveram constantes para as duas categorias.

Ao se analisar os ganhos do G2 nas pontuações após o programa, foi possível perceber que o grau de dificuldade de narração das categorias desta atividade foi o mesmo que o da atividade anterior, onde a categoria **resolução** mostrou ter um grau de dificuldade maior para narração do que as outras, enquanto que o **tema** continuou sendo a categoria mais fácil de ser narrada. As categorias **cenário** e **enredo** mantiveram-se em um grau intermediário.

De um modo geral, o grau de dificuldade para recontar as categorias estruturais das histórias ouvidas por este grupo diminuiu após a aplicação do programa.

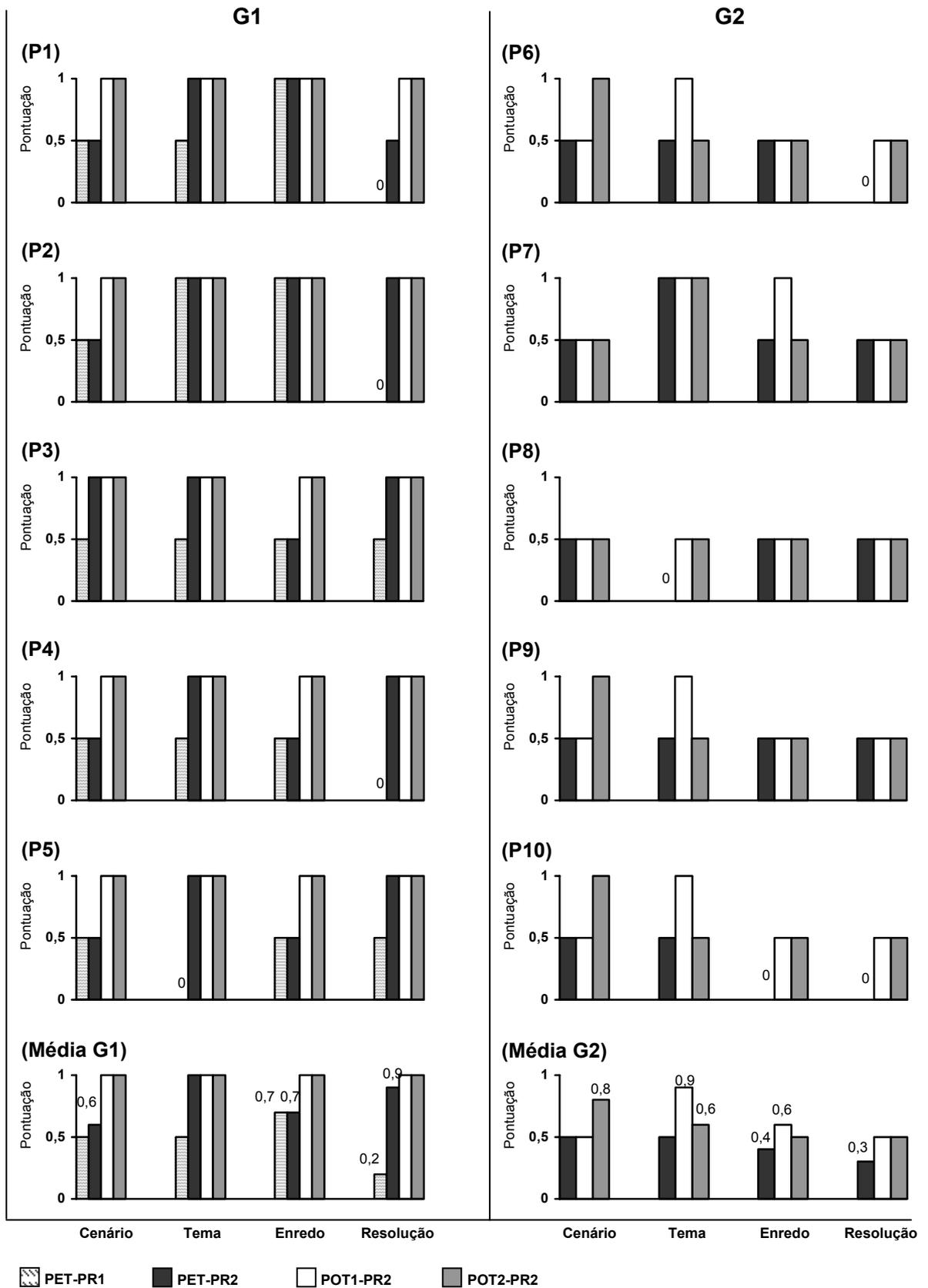


Figura 12 – Desempenho dos participantes do G1 e do G2 na atividade de recontar livre de cada categoria estrutural durante o pré-teste do primeiro programa (PET-PR1), e o pré-teste (PET-PR2), pós-teste1 (POT1-PR2) e pós-teste2 (POT2-PR2) do segundo programa.

A Figura 13 mostra a variação de pontuações entre os dois grupos pesquisados e as categorias analisadas no **recontar dirigido**.

Um dado relevante foi que a categoria texto explícito continuou apresentando escore máximo (1,0 ponto), nas três etapas de avaliação, também neste programa, tanto para as crianças do G1, quanto para as do G2. O mesmo não aconteceu com as outras categorias.

Entre as pontuações obtidas pelas crianças do **G1**, com exceção de P5 que apresentou um escore de 0,5 ponto no pré-teste, mantendo-o após o programa, nenhum dos outros participantes obteve escores para a categoria texto implícito naquela etapa de avaliação. Os ganhos desta categoria puderam ser observados, nas duas etapas, somente nas respostas de P2, pois os demais apresentaram mudanças em suas pontuações apenas no POT2. Para a categoria enredo implícito, as respostas das primeiras perguntas obtiveram os escores mais baixos (zero ponto) para a maioria dos participantes, tanto no pré-teste quanto nas duas etapas do pós-teste. Os ganhos foram apontados apenas por P2 e P5, e mesmo assim, somente na segunda etapa do pós-teste. As respostas das segundas perguntas mostraram os escores mais altos (1,0 ponto) no pré-teste e na primeira etapa do pós-teste para todos os participantes, com exceção de P5.

As médias das pontuações das categorias analisadas mostram que embora tenham ocorrido aumentos nas pontuações após a aplicação do programa, estes foram bastante modestos em relação aos ganhos obtidos nas atividades anteriores; mesmo assim, foi possível sugerir graus de dificuldades distintos para cada uma das categorias. Visto que os resultados mostraram que não houve dificuldades para os participantes responderem às perguntas da categoria **texto explícito**, as médias apontaram para as primeiras perguntas (**enredo implícito 1**) referentes à categoria

enredo implícito, como sendo as mais difíceis de serem respondidas pelos participantes, enquanto que as segundas (**enredo implícito 2**) conseguiram ser mais elaboradas, mostrando um grau de dificuldade menor. A categoria **texto implícito** enquadra-se em uma posição intermediária às duas anteriores. Estes dados são os mesmos ao se comparar pela Figura 13, os escores do primeiro programa (PET-PR1) com os escores do segundo programa (PET-PR2 = POT1-PR1 e POT1/POT2-PR2).

Os dados do **G2** mostram que as perguntas da categoria texto implícito não obtiveram escores por todos os participantes (com exceção de P8) no pré-teste e na primeira etapa do pós-teste, bem como as primeiras perguntas da categoria enredo implícito. Um aumento em seus escores só foi observado na segunda etapa do pós-teste nas respostas de P6, P7, P9 e P10 (variação entre 0,5 e 1,0) e de P7, P9 e P10 (variação entre 0,5 e 1,0), respectivamente. As outras perguntas da categoria enredo implícito apresentaram pontuações mais altas, se comparadas com as anteriores. Com exceção de P10 que não obteve escore nas três etapas de avaliação, todos os outros apresentaram pontuações máximas em pelo menos uma das avaliações.

Com a ressalva de que os ganhos desta atividade foram pequenos em relação às atividades anteriores, mesmo assim foi possível sugerir graus de dificuldades diferentes para cada uma das categorias, como propostos para o grupo anterior. Estes dados mostraram-se semelhantes aos do G1, onde para a categoria enredo implícito, as primeiras perguntas (**enredo implícito 1**) pareceram as mais difíceis de serem respondidas, e as segundas (**enredo implícito 2**), as mais fáceis. A categoria **texto implícito** permaneceu em um grau intermediário entre as duas citadas acima.

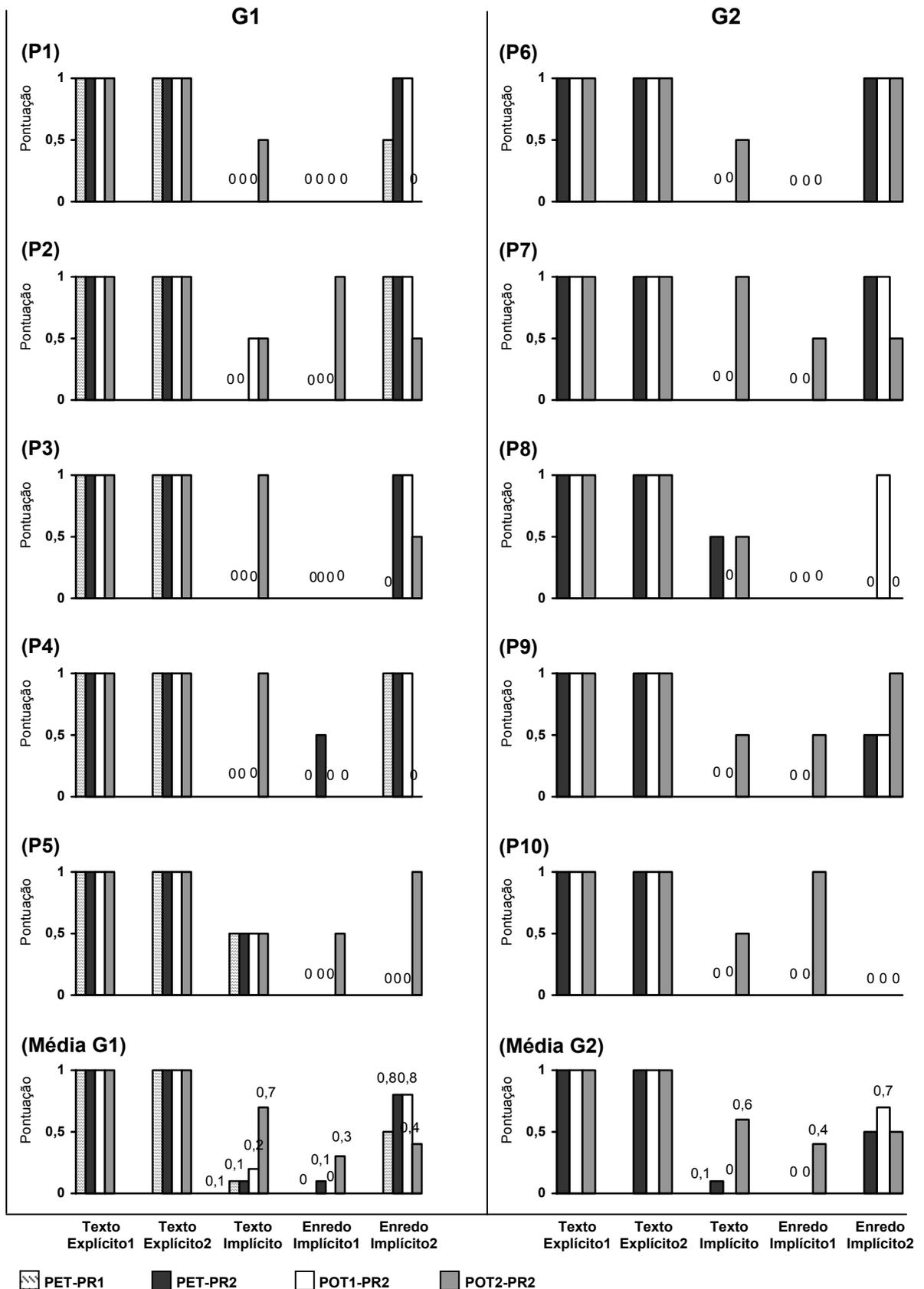


Figura 13 – Desempenho dos participantes do G1 e do G2 na atividade de recontar dirigido de cada tipo de pergunta realizada durante o pré-teste do primeiro programa (PET-PR1) e o pré-teste (PET-PR2), pós-teste1 (POT1-PR2) e pós-teste2 (POT2-PR2) do segundo programa.

### 3.2.2.3- Resultados referentes ao grau de completude das categorias apresentadas pelos participantes.

A análise apresentada no item anterior possibilitou identificar a porcentagem de participantes dos dois grupos que descreveram as categorias em níveis diferentes de completude, nas três atividades realizadas.

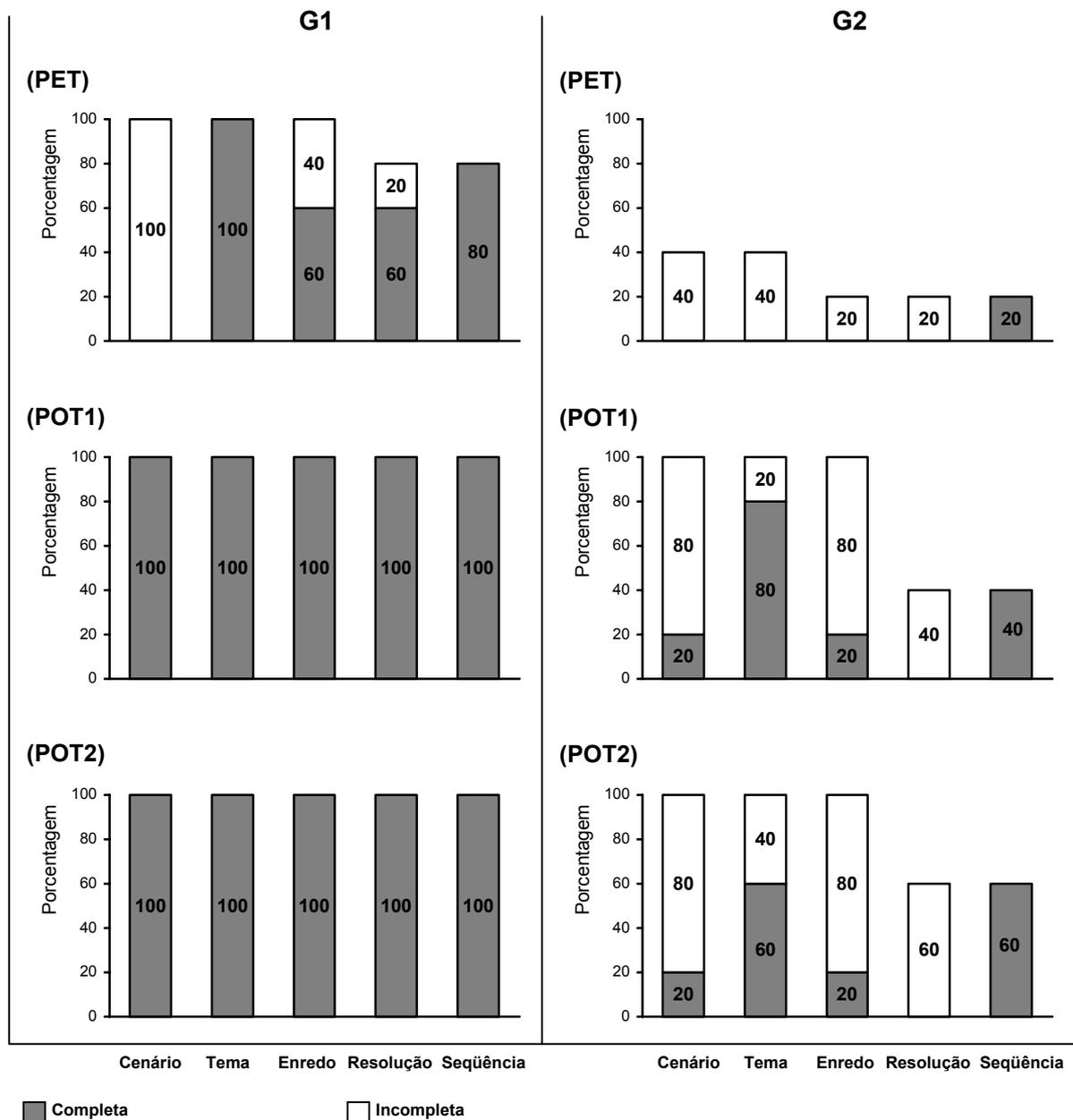
Como mostra a Figura 14, no pré-teste do **G1** da atividade de *produção oral*, observou-se que existiam categorias incompletas – *cenário*, *enredo* e *resolução* – presentes na narrativa de todos os participantes, bem como categorias completas – *tema*, *enredo* e *resolução*. Esta última categoria estava ausente na narrativa de um dos participantes. Após a aplicação do programa, todos os participantes apresentaram as quatro categorias estruturais – *cenário*, *tema*, *enredo* e *resolução* – descritas de forma completa.

Embora a figura deixe clara a presença de uma estrutura completa após a aplicação do programa, a presença da categoria *seqüência* na figura não serviu somente para confirmar este fato, mas principalmente para mostrar que sua porcentagem garante a narração de todas as categorias estruturais pelos participantes na ordem correta. O mesmo pode ser analisado para o pré-teste, ainda que um dos participantes não tenha narrado a categoria resolução.

A porcentagem de participantes do **G2** que narraram as categorias estruturais de história de forma completa e incompleta foi distinta do primeiro grupo, como se pode observar ainda na Figura 14. A categoria *cenário* mostrou mudanças tanto em sua forma de apresentação quanto na porcentagem de participantes que a incluíram em suas histórias após o programa. No pré-teste apenas dois participantes a narraram e de forma incompleta, enquanto que nas duas etapas do pós-teste todos

os participantes passaram a descrevê-la, sendo que apenas um deles a fez de forma completa. A categoria **tema** esteve presente de forma incompleta nas histórias de dois participantes durante a avaliação do pré-teste e mostrou-se presente na narrativa de todos, nas duas etapas do pós-teste, sendo que na primeira, apenas um dos participantes não a descreveu de forma completa, e na segunda, dois deles. Quanto à categoria **enredo**, ela foi apresentada somente por um dos participantes e de forma incompleta no pré-teste; porém, após o programa, observou-se que todos os participantes a incluíram em suas histórias, entre os quais apenas um de forma completa. Para a categoria **resolução** houve uma tendência à narração de forma incompleta nas três etapas de avaliação; todavia, a porcentagem de participantes que a descreveu aumentou após o programa. Enquanto no pré-teste apenas um participante a descreveu, nos pós-testes observou-se que ela foi narrada por dois, na primeira etapa, e três, na segunda.

Numa visão geral dos dados deste grupo, houve um aumento da inclusão de categorias estruturais, de forma completa ou incompleta, do pré-teste para os dois pós-testes; entretanto, a presença de uma estrutura de história com a presença de todas as categorias, mesmo que incompletas, só foi observada na narrativa de alguns. Tal dado é confirmado quando se observa na Figura 14 a porcentagem atribuída à categoria **seqüência**. No pré-teste apenas um participante incluiu todas as categorias em sua história e na ordem correta, mesmo que de forma incompleta, enquanto que, no pós-teste, além de se observar um aprimoramento na descrição das categorias, o número de participantes aumentou: no primeiro pós-teste dois participantes narraram todas as categorias estruturais, mesmo que de forma incompleta, e na ordem correta, e no segundo, três deles o fizeram.



**Figura 14 - Porcentagem de participantes do G1 e do G2 que incluíram as categorias de forma completa e incompleta na produção oral durante a avaliação do pré-teste (PET), pós-teste1 (POT1) e pós-teste2 (POT2).**

Os dados da atividade de *recontar livre* apresentados na Figura 15 mostram mudanças significativas na completude das categorias do **G1**.

Antes da aplicação do programa, o grupo apresentava uma estrutura de história com a presença de todas as categorias, porém a maioria era incompleta. Somente a categoria *tema* foi descrita de forma completa por todos os participantes.

Para as categorias **cenário** e **enredo** houve uma tendência à presença da forma incompleta, enquanto que para a categoria **resolução**, a descrição completa de seus enunciados prevaleceu. Após o programa todos os participantes apresentaram as quatro categorias estruturais descritas de forma completa.

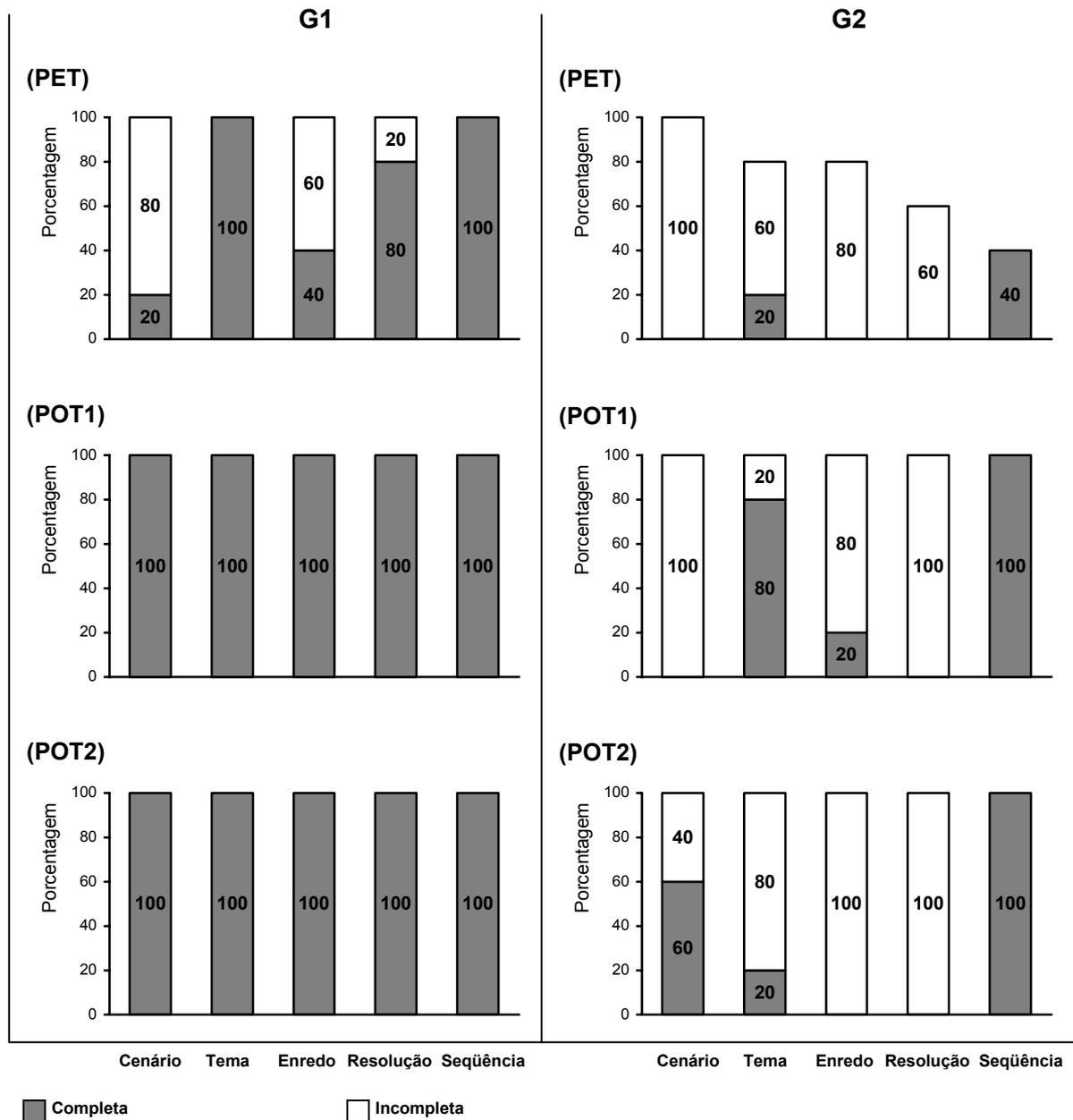


Figura 15 - Porcentagem de participantes do G1 e do G2 que incluíram as categorias de forma completa e incompleta no recontar livre durante a avaliação do pré-teste (PET), pós-teste1 (POT1) e pós-teste2 (POT2).

A porcentagem da categoria **seqüência** apresentada na Figura 15, mostra que, além da presença de uma estrutura completa com todas as categorias presentes, elas foram narradas pelos participantes na ordem correta, tanto no pré-teste (mesmo com a ocorrência da forma incompleta), quanto nos pós-testes.

A Figura 15 também mostra os dados do **G2**, que mais uma vez foram distintos do grupo anterior. A categoria **cenário** foi descrita por todos os participantes, tanto antes como depois da aplicação do programa; porém, no pré-teste e na primeira etapa do pós-teste, a narração foi de forma incompleta; na segunda etapa, somente um participante a descreveu de forma completa. A categoria **tema** não foi incluída na história de um dos participantes durante o pré-teste, prevalecendo a forma incompleta para a maioria daqueles que a descreveram. Já no pós-teste todos a descreveram, mas com variações quanto à completude para as duas etapas de avaliação: no primeiro pós-teste a narração desta categoria foi realizada de forma incompleta por um participante, e no segundo pós-teste por quatro. Para a categoria **enredo**, a forma incompleta prevaleceu desde o pré-teste, porém nesta etapa, um participante não a incluiu em sua narração e, nas outras duas etapas, todos a incluíram (ressalva para um dos participantes que a incluiu de forma completa no primeiro pós-teste). Com relação à categoria **resolução**, a forma incompleta de descrição também predominou nas três etapas de avaliação, sendo que no pré-teste dois participantes não a descreveram em suas histórias e nos pós-testes, todos o fizeram.

De um modo geral, os dados deste grupo mostraram um aumento da inclusão das categorias estruturais nas histórias de todos os participantes, assim como um aprimoramento na narração das mesmas após o programa. A categoria **seqüência**

confirma este resultado mostrando que, antes do programa, apenas dois participantes incluíram todas as categorias em suas histórias, mesmo que de forma incompleta, e na ordem correta, e após o programa, todos os participantes passaram a narrá-las, de forma completa ou incompleta, na ordem correta.

Encontram-se presentes na Figura 16, os dados da atividade de **recontar dirigido** dos dois grupos pesquisados.

Como observado no item anterior, as perguntas referentes à categoria texto explícito foram respondidas de forma completa não só pelos participantes do G1, mas também pelos participantes do G2, o mesmo não acontecendo para as outras categorias.

Os dados do **G1** revelam que as perguntas da categoria **texto implícito** apresentaram mudanças na completude das respostas após o programa. Inicialmente, apenas um participante havia respondido às perguntas desta categoria, e de forma incompleta. No pós-teste, a porcentagem de participantes aumentou, sendo respondida por dois deles de forma incompleta na primeira etapa, e por todos, de forma completa ou incompleta na segunda etapa. As perguntas denominadas **enredo implícito 1** apresentaram o mesmo perfil do pré-teste das perguntas da categoria anterior, com uma pequena mudança nos dados do pós-teste. Houve um aumento da porcentagem, porém só na segunda etapa, pois para a primeira não se obteve resposta: dois participantes a responderam de forma completa e outros dois, de forma incompleta. Embora as perguntas **enredo implícito 2** tenham sido respondidas por um número maior de participantes, se comparada às porcentagens das anteriores, não mostrou mudanças após a aplicação do programa. No pré-teste, elas foram respondidas por mais da metade dos participantes de forma completa. A

mesma percentagem e completude mantiveram-se para o primeiro pós-teste, diminuindo no segundo (dois participantes responderam de forma incompleta e um, de forma completa).

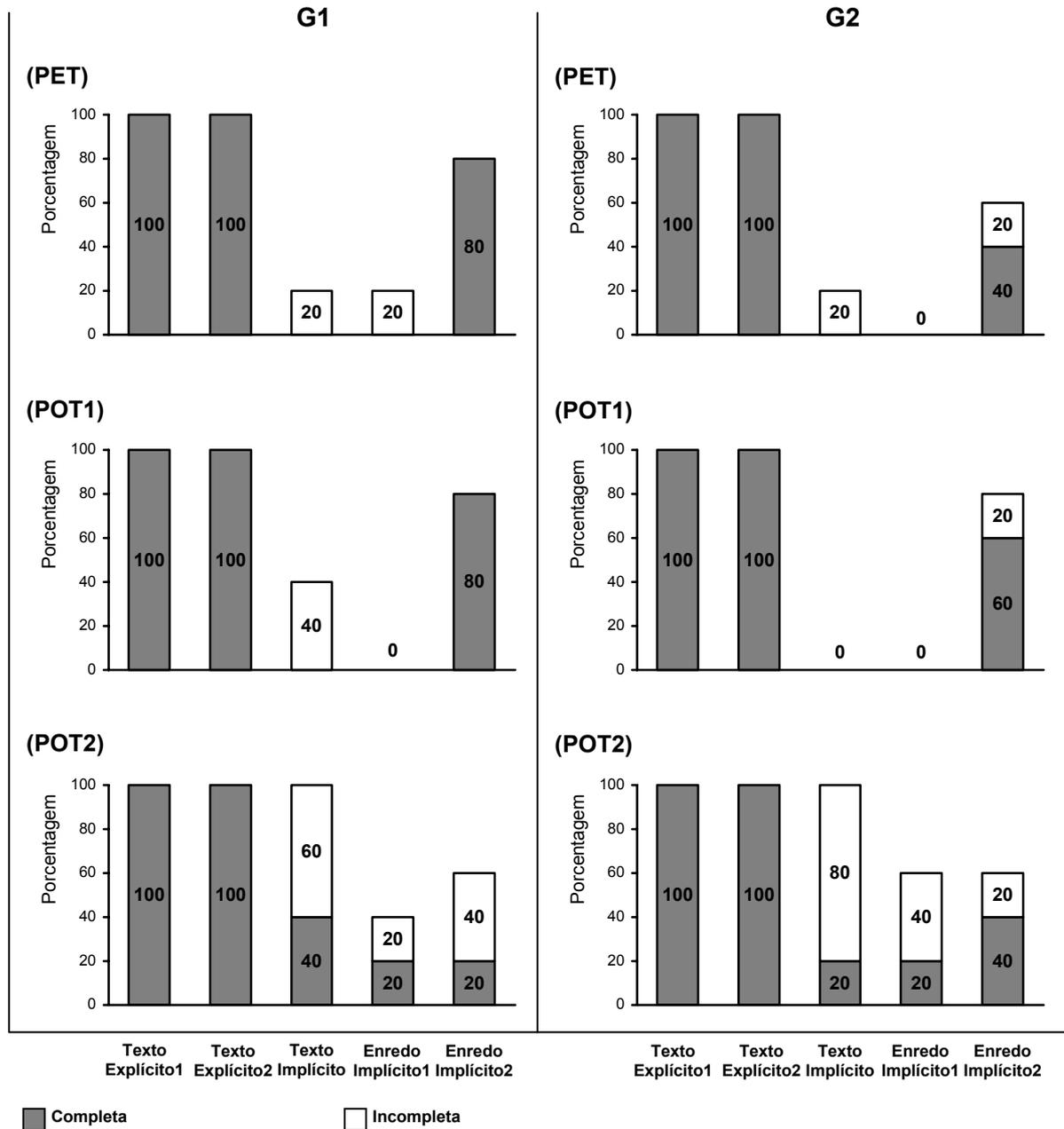


Figura 16 - Percentagem de participantes do G1 e do G2 que responderam às perguntas feitas, de forma completa e incompleta, no recontar dirigido durante a avaliação do pré-teste (PET), pós-teste1 (POT1) e pós-teste2 (POT2).

Para o **G2**, a Figura 16 apresenta categorias com características distintas do grupo anterior. As perguntas da categoria **texto implícito** obtiveram respostas de apenas um participante, de forma incompleta, no pré-teste, mostrando um aumento significativo no segundo pós-teste, onde todos os participantes as responderam, com prevalência da forma incompleta; para o primeiro pós-teste não houve resposta. As perguntas **enredo implícito 1** não foram respondidas pelos participantes no pré-teste e no primeiro pós-teste; suas respostas só foram observadas no segundo pós-teste por três participantes, sendo dois de forma incompleta e um de forma completa. As perguntas **enredo implícito 2** também apresentaram as porcentagens mais altas para este grupo, comparando-as com as anteriores; contudo, o aumento só foi visível no primeiro pós-teste, onde três participantes responderam de forma completa e um, de forma incompleta.

## **CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO**

Este estudo teve por objetivo avaliar os efeitos de um programa de identificação de categorias sobre o desempenho de produção oral de histórias originais e de compreensão de histórias de crianças com dificuldades de aprendizagem. Além disto, verificar eventuais diferenças no desempenho das crianças, em ambas as medidas, em função da experiência pré-existente com tarefas de recontagem de histórias.

Os resultados evidenciaram uma melhora nos desempenhos de todas as crianças, após o programa de identificação de categorias estruturais, principalmente nas atividades de produção oral e de recontagem livre, sendo que o G1 apresentou um desempenho superior ao G2.

Todas as crianças do G1 conseguiram atingir a pontuação máxima nos protocolos de produção e de recontar livre, após a aplicação do segundo programa, descrevendo as categorias estruturais de forma completa, ou seja, com todos os elementos que as compunham. As crianças do G2, apesar de não terem conseguido pontuação máxima nos protocolos como o grupo anterior, apresentaram um ganho relevante em seus esquemas narrativos, tanto na produção oral quanto no recontar livre, após o programa. A maioria das crianças não conseguia produzir histórias antes do programa, apresentando uma estrutura semi-completa nos pós-testes (ausência da categoria resolução na maioria das narrações). Para a atividade de recontar livre, inicialmente algumas crianças não conseguiam descrever todas as categorias. Após o programa, observou-se que as histórias contadas por essas crianças, passaram a conter todas as categorias, mesmo que às vezes de forma incompleta. Contudo, a atividade de recontar dirigido apresentou resultados

modestos, com diferenças relevantes entre as categorias e entre os dois pós-testes, se comparados às duas atividades anteriores, para ambos os grupos, nos dois programas aplicados.

O uso de um delineamento de linha de base múltipla permitiu concluir que o programa foi efetivo. Os participantes aprenderam a definição de cada categoria, bem como a identificá-las nas histórias que ouviam. Para o G2, estes desempenhos apareceram de forma completa somente após o treino de cada categoria. Por outro lado, para o G1, além de aparecerem após os treinos, algumas vezes a forma completa os precedeu. Isto provavelmente ocorreu por influência do primeiro programa, que estimulava a recontagem de histórias pela criança. Durante este trabalho, a pesquisadora utilizava, quando necessárias, perguntas estruturais para auxiliar no recontar das crianças. Tais perguntas eram as mesmas utilizadas no segundo programa, na identificação de categorias. As crianças do G1 apresentaram um tempo menor para atingir o critério do treino das categorias se comparadas ao G2, talvez em função do primeiro programa.

Ainda analisando os dados dos dois grupos, os resultados mostram que os desempenhos foram mantidos na avaliação do treino de identificação das quatro categorias do primeiro pós-teste, bem como no segundo pós-teste. Isto mostra a generalização do conhecimento aprendido, visto que os livros utilizados em ambas as avaliações apresentavam características semelhantes, diferenciando-se no conteúdo. Os resultados eram, portanto, generalizados para outras histórias. Enquanto foi utilizado o mesmo livro para o pré-teste e o primeiro pós-teste, para o segundo pós-teste foi utilizado um livro diferente, o qual já havia sido utilizado no primeiro programa, para o G1, ao passo que o G2 não havia tido contato com o mesmo.

As atividades de produção oral e recontar livre podem ter sido beneficiadas com o programa de identificação, o qual forneceu subsídios para a habilidade de narrar exigida nestas atividades. No momento em que a criança narrava suas histórias, fossem elas produzidas ou reproduzidas, utilizavam as categorias ensinadas.

As diferenças de desempenho entre ambos os grupos sugerem a existência de graus de dificuldades diferentes para a narração de cada categoria estrutural nas atividades de produção oral e recontar livre. Enquanto o G1 não apresentou dificuldades de descrição das quatro categorias estruturais em suas histórias, após o programa de identificação, o G2, apesar da melhora observada nos desempenhos avaliados com o desenvolvimento do programa, continuou apresentando a dificuldade em narrar o desfecho das histórias. Este resultado confirma os achados de Brandão (1994), Gonçalves e Dias (2003), Maranhe (2001), e Spinillo (1991; 1993; Spinillo & Martins, 1997; Spinillo & Pinto, 1994), demonstrando que, antes de adquirirem a habilidade de narrar todas as categorias, a resolução apresenta-se ausente em grande parte das histórias de crianças avaliadas. Parece, portanto, que a resolução é uma das últimas categorias a serem empregadas pelas crianças de forma completa e contextualizada.

Autores como Brandão (1994), Hudson e Shapiro (1991), Spinillo (1991; 1993; 2001; Spinillo & Pinto, 1994) demonstram que, aos oito anos de idade, as crianças apresentam um esquema narrativo completo e elaborado, o que também foi observado com as crianças do G1, com esta mesma idade, em média. Todavia, embora as crianças do G2 tivessem idade média superior às do G1 (nove anos), não manifestaram estas características narrativas, mesmo após a aplicação do programa, o que demonstra, em tese, que a correlação entre idade e categorias

estruturais de histórias pode não ser um fator determinante na compreensão do desenvolvimento de habilidades narrativas. Mais importante do que estabelecer uma correlação entre idade e a aquisição das categorias, é compreender quais os fatores que concorrem para o desenvolvimento da habilidade narrativa. Por conseguinte, além da idade, a habilidade narrativa pode ser influenciada pelas experiências textuais adquiridas pelas crianças.

Os estudos apresentados na introdução desta pesquisa (Gonçalves & Dias, 2003; Mandler & Johnson, 1977; Spinillo & Martins, 1997) mostram que a alfabetização contribui para o desenvolvimento da habilidade narrativa oral, no que diz respeito a um maior domínio da estrutura. Porém, o desenvolvimento da narrativa não pode ser explicado somente pela alfabetização, visto que, no presente estudo, mesmo crianças que não sabiam ler nem escrever convencionalmente (nível de escrita pré-silábico/silábico e nível de leitura logográfico), obtiveram melhora no desempenho narrativo oral. Portanto, é possível afirmar que o domínio do sistema de escrita não é pré-requisito para uma habilidade narrativa mais elaborada. Ainda que a alfabetização amplie o contato com textos, o ensino da leitura e da escrita no contexto escolar ainda enfatiza a aprendizagem de unidades lingüísticas como a letra, a sílaba e a palavra, sendo o texto utilizado mais como um instrumento para o ensino da ortografia, da gramática e da pontuação, do que como recurso para o ensino sistemático da narrativa.

O desenvolvimento das habilidades narrativas e compreensivas de histórias parece derivar-se, entre outros fatores, de experiências com textos, o que pode ser comprovado pela análise do desempenho das crianças do G1, as quais passaram pelo programa de recontagem de histórias antes de aprenderem a identificar categorias estruturais nas histórias que ouviam.

Ao se observar as pontuações das atividades de produção oral e recontar livre, apresentadas pelos grupos antes do programa de identificação, há que se considerar que os escores do G1 são maiores que os do G2, o que poderia ser atribuído ao fato do G1 ter passado pelo programa de recontagem de histórias antes do programa de identificação, sendo essa a única diferença entre as condições experimentais planejadas para os dois grupos.

A importância das experiências textuais no desenvolvimento das habilidades narrativas é mostrada nos trabalhos de Rego (1985), Maranhe (2001), Morrow (1985) e Zanotto (1996), discutidos no Capítulo 1 da presente pesquisa. No entanto, estas experiências estão diretamente ligadas a fatores sociais que também podem interferir no desenvolvimento das narrativas.

O conhecimento sobre textos tem raízes em práticas sociais diversas, como em casa, na rua, na escola, etc. Porém, experiências textuais não são comuns a todas as crianças, principalmente no ambiente familiar. Para algumas crianças, textos, em geral, e histórias, em particular, fazem parte de seu dia-a-dia, tanto em casa como na escola. Para outras crianças, o contato com textos é restrito às atividades escolares. Esta diferença nas experiências com histórias pode gerar conhecimentos diferentes sobre este tipo de texto. Sendo assim, por não haver garantias de que, experiências textuais adequadas para o desenvolvimento de habilidades narrativas possam ser proporcionadas pela família, a escola, neste caso, teria um papel fundamental na proposição destas experiências.

O domínio de um esquema narrativo durante a atividade de recontar livre de história provou ser uma boa medida de compreensão para os dois grupos de crianças, como propõe a literatura (Brandão, 1994; Brandão & Spinillo, 1998; 2001).

Por outro lado, autores como Brandão e Spinillo (2001), Buarque et. al. (1992), Oakhill (1984), Raphael e Pearson (1985), Santos (2001), Stothard (2004), Yuill e Oakhill (1988) também destacam a importância de outros recursos metodológicos na investigação da compreensão de histórias, sendo que um deles tem privilegiado respostas a perguntas referentes às histórias lidas ou ouvidas. Neste sentido, o presente estudo propôs também a análise do recontar dirigido.

Como já foi dito anteriormente, esta atividade apresentou ganhos menores em relação às outras atividades após o programa.

Diferentemente da produção oral e do recontar livre que exigiam a habilidade narrativa, a atividade de recontar dirigido exigia a habilidade de fazer inferências e de recuperar informações contidas ao longo da história. Talvez esta seja a explicação para um desempenho inferior aos das atividades anteriormente apresentadas, por ambos os grupos, visto que os programas privilegiavam a narrativa.

As categorias que dependiam do conteúdo do texto para serem respondidas, apresentaram pontuações bem discrepantes. As perguntas da categoria texto explícito receberam pontuação máxima desde o pré-teste, para os dois grupos, enquanto que as perguntas da categoria texto implícito apresentaram, em suas respostas, um grau de dificuldade moderado. Estes dados podem ser analisados sob o ponto de vista do número de informações necessárias para responder às perguntas, visto que a primeira categoria podia ser respondida com base em um único parágrafo ou evento da história, ao passo que a segunda era respondida por meio da integração das informações contidas em mais de um parágrafo ou evento da história.

A categoria que dependia do conhecimento e experiência anterior com o assunto tratado na história (enredo implícito), apresentou escores diferenciados para as duas perguntas realizadas. As primeiras perguntas (enredo implícito 1) mostraram os escores mais baixos na análise dos protocolos de avaliações dos dois grupos, enquanto que as demais (enredo implícito 2), apresentaram os escores mais altos, entre todas as perguntas, sem considerar as perguntas da categoria texto explícito que apresentaram pontuação máxima. Frente a tal disparidade entre as respostas, levantam-se as hipóteses mais prováveis de dificuldades no domínio do assunto abordado na história e de falha na habilidade de fazer inferências.

Oakhill (1984) observou em seu estudo que crianças de sete e oito anos com problemas de compreensão da leitura experimentam também uma dificuldade significativa em responder a perguntas de compreensão inferencial, mesmo quando lhes é permitido verificar suas respostas consultando a passagem dada. Neste sentido, diante da conclusão deste autor e dos resultados do presente estudo, é possível afirmar que a habilidade de fazer inferência deva ser diretamente ensinada.

Ainda com relação ao recontar dirigido, os resultados revelaram diferenças importantes entre os dois pós-testes para as categorias texto implícito e enredo implícito, nos dois programas, para ambos os grupos. Os escores obtidos no segundo pós-teste foram maiores do que os obtidos no primeiro. É preciso lembrar que as perguntas realizadas para estas categorias, além de serem diferentes em cada etapa do pós-teste, eram de histórias distintas. Outros estudos seriam necessários para determinar qual ou quais variáveis poderiam ter influenciado nesta diferença, tais como o conhecimento do assunto abordado nas histórias, a elaboração de perguntas referentes às mesmas partes (categorias) das histórias contadas e a ordem de apresentação das perguntas, ou a associação destas.

Os resultados demonstraram que a implementação do programa proporcionou o aprendizado das categorias estruturais de histórias para dois grupos de crianças heterogêneas; porém, não há garantias de que o programa teria o mesmo êxito para outras populações de crianças com dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, valeria a pena replicar este estudo junto a grupos maiores, para averiguar a generalização dos efeitos do programa e também investigá-los em outras populações que possuam alterações de repertório de linguagem oral.

Estudos complementares poderiam fornecer subsídios para definir quais outras habilidades, além daquelas analisadas nos dois programas deste estudo, seriam importantes para promover o desenvolvimento da narrativa e da compreensão oral de histórias, dando condições para sua aplicabilidade em ambientes terapêuticos e escolares, bem como propor a elaboração de novos protocolos de avaliações para o diagnóstico destas crianças.

## REFERÊNCIAS

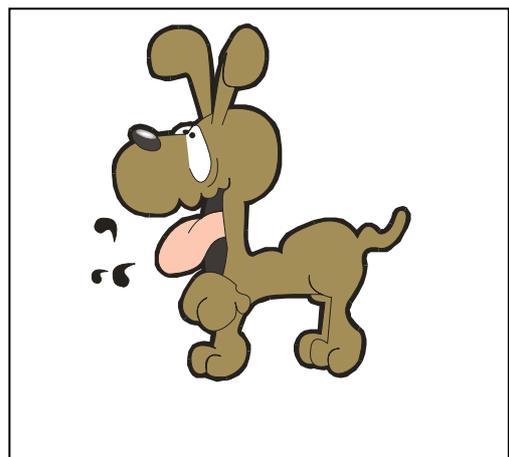
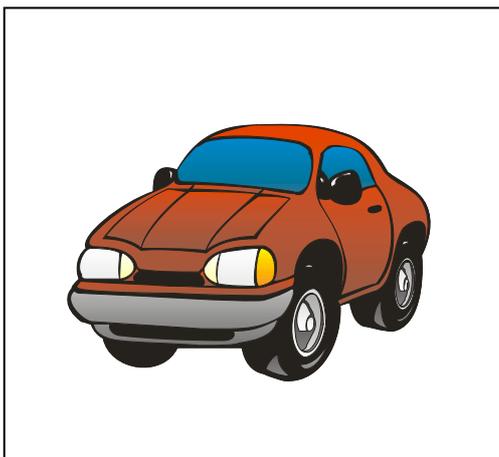
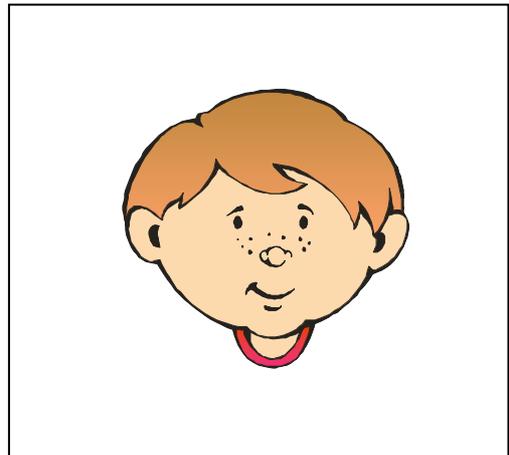
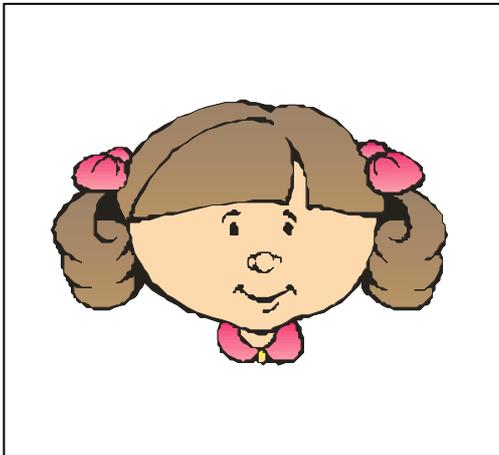
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Befi-Lopes, D. M. (2004). Avaliação, diagnóstico e aspectos terapêuticos nos distúrbios específicos de linguagem. Em L. P. Ferreira, D. M. Befi-Lopes & S. C. O. Limongi (Orgs.). *Tratado de fonoaudiologia* (pp. 987-1000). São Paulo: Roca.
- Brandão, A. C. P. & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (2), 253-272.
- Brandão, A. C. P. & Spinillo, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6 (1), 51-62.
- Brandão, A. C. P. A. (1994). *Produção e compreensão de histórias em crianças*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Curso de Mestrado em Psicologia, Recife.
- Brewer, W. F. (1985). The story schema: Universal and culture-specific properties. Em D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Orgs.), *Literacy, language and learning* (pp. 167-193). Cambridge: Cambridge University Press.
- Buarque, L. L., Higino, Z. M., Miranda, E. M., Dubeux, M. H. & Pedrosa, I. (1992). Avaliação do desempenho da rede pública escolar do Estado de Pernambuco na área de linguagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, (5).
- Cain, K. & Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 187-201.
- Carvalho, A. M. P. (1996). Avaliação da produção de histórias de alunos de classes especiais para deficientes mentais. *Temas em Psicologia*, 1, 7-16.
- Chiappini, L. (1997). A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. Em: L. Chiappini (Org.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos* (pp. 07-15). São Paulo: Cortez.
- Ciasca, S. M. (2003). *Distúrbios de aprendizagem: Proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- de Rose, T. M. S. (1995). *Compreensão de leitura: ensino e conhecimento*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, USP, São Paulo.
- Ferreiro, E. (1985). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Em K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart, M. *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum.

- Góes, M. C. R. de; Tunes, E. & Aragão, R. M. R. de (1986). Um estudo sobre a qualidade do relato em narrativas de crianças de pré-primário. *Psicologia*, 12 (1), 29-51.
- Gonçalves, F. & Dias, M. da G. B. B. (2003). Coerência textual: Um estudo com jovens e adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 29-40.
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives. Em A. MacCabe & C. Peterson (Orgs.), *Developing narrative structure* (pp.89-136). Hillsdale, N.L.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Katims, D. S. (1994). Emergence of literacy in preschool children with disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 17, 58-69.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9 (1), 111-151.
- Maranhe, E. A. (2001). *Produção oral de histórias, leitura de faz-de-conta e concepção da escrita de crianças inseridas em classes especiais*. Dissertação de Mestrado, PPGEEs-UFSCar, São Carlos.
- Martinez, H. C. P. (1990). *Relato de uma experiência de reativação de uma biblioteca escolar de periferia*. Dissertação de Mestrado, PPGEE-UFSCar, São Carlos.
- McConaughy, S. H. (1980). Using story structure in the classroom. *Language Arts*, 57 (2), 157-165.
- Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: UNESP.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18 (2), 135-152.
- Morrow, L.M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85 (5), 647-661.
- Oakhill, J. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31-39.
- Pearson, P.D. & Johnson, D.D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Perroni, M.C. (1992). *O desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Prince, G. (1973). *A grammar for stories*. The Hague: Mouton.
- Raphael, T. E. & McKinney, J. (1983). An examination of fifth- and eighth-grade children's question answering behavior: An instructional study in metacognition. *Journal of Reading Behavior*, 15 (1), 67-86.

- Raphael, T. E. & Pearson, P. D. (1985). Increasing students' awareness of sources of information for answering question. *American Educational Research Journal*, 22, 217-236.
- Rego, L. L. B. (1988). *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: Ed. FTD.
- Rego, L. M. L. B. (1985). Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógico*, 66 (152), 5-27.
- Rego, L. M. L. B. (1986). A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 68 (158), 98-129.
- Saint-Laurent, L.; Giasson, J.; Couture, C. (1998). Emergent literacy and intellectual disabilities. *Journal of Early Intervention*, 21 (3), 267-281.
- Santos, J. A. (2001). *Criança e literatura: desenvolvimento da compreensão e do gosto pela leitura*. Tese de Doutorado, PPGEE-UFSCar, São Carlos.
- Silva, A. C., Sparano, M. E., Cerri, M. S. A. & Carbonari, R. (1997). A leitura do texto didático e didatizado. Em L. Chiappini (Org.), *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos* (pp. 31-93). São Paulo: Cortez.
- Spinillo, A. G. & Martins, R. A. (1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (2), 219-248.
- Spinillo, A. G. & Pinto, G. (1994). Children's narratives under different conditions: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-193.
- Spinillo, A. G. & Simões, P. U. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: Questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 537-546.
- Spinillo, A. G. (1991). O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 311-326.
- Spinillo, A. G. (1993). Era uma vez... e foram felizes para sempre. *Temas em Psicologia. Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e Aprendizagem*, 1, 67-87.
- Spinillo, A. G. (1996). O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. Em M. G. Dias & A. G. Spinillo (Orgs.), *Tópicos em psicologia cognitiva* (pp. 84-119). Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.
- Spinillo, A. G. (2001). A produção de histórias por crianças: A textualidade em foco. Em J. Correa, A. G. Spinillo & S. Leitão. *Desenvolvimento da linguagem: Escrita e textualidade* (pp. 73-116). Rio de Janeiro: NAU Editora.

- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skill. Em M. B. Franklin e S. Barten (Orgs.), *Child Language: A book of readings* (pp. 228-297). Oxford: Oxford University.
- Stein, N., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Em R. Freedle (Org.), *New directions in discourse processes* (Vol. 2, pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Stothard, S. E. (2004). Avaliação da compreensão da leitura. Em M. Snowling & J. Stackhouse (Orgs.), *Dislexia, fala e linguagem: Um manual do profissional* (pp. 121-141). Porto Alegre: Artmed.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorites storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20 (4), 458-481.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1990). Emergent literacy. Em R. Barr (Org.), *Handbook of reading research*. (Vol. 27, pp. 727-757). London: SDE/Longman.
- Takahashi, N. (1992). *Developmental changes of young children's story comprehension*. Paper present at the meeting of 25<sup>th</sup> International Congress of Psychology in Brussels.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 33-45.
- Zanotto, M. A. do C. (1996). *A leitura de livros de histórias infantis e o recontar histórias: estudo do desempenho de crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado, PPGE-UFSCar, São Carlos.

Anexo 1 - Motivadores de Texto para *Produção Oral* de uma história original



**Anexo 2 - Protocolo de Registro da *Produção Oral* de uma história original**

<b>HISTÓRIA PRODUZIDA PELO PARTICIPANTE</b>	
CENÁRIO: <i>(transcrição do participante)</i>	(Pontuação) <input type="text"/>
TEMA: <i>(transcrição do participante)</i>	<input type="text"/>
ENREDO: <i>(transcrição do participante)</i>	<input type="text"/>
RESOLUÇÃO: <i>(transcrição do participante)</i>	<input type="text"/>
SEQÜÊNCIA	<input type="text"/>
<b>ESCORE TOTAL</b>	<input type="text"/>

## Anexo 3 - Protocolo de Registro do Recontar Livre – História 1

HISTÓRIA ORIGINAL “A SURPRESA”	HISTÓRIA RECONTADA PELO PARTICIPANTE
<p>CENÁRIO: (dois enunciados)</p> <p>1- Nino é um gato muito preguiçoso. Passa o dia todo dormindo em sua casa.</p> <p>2- Só sai no fim do dia para passear e logo volta.</p>	<p>CENÁRIO: (transcrição do participante)</p> <p>(Pontuação) <input type="checkbox"/></p>
<p>TEMA: (um enunciado)</p> <p>1- Mas naquele dia, Nino não voltou.</p>	<p>TEMA: (transcrição do participante)</p> <p><input type="checkbox"/></p>
<p>ENREDO: (seis enunciados)</p> <p>1- Daniel, seu dono, preocupado, começou a procurar: __ Nino, onde está você?</p> <p>2- O gato sumiu e Daniel resolveu ligar para uma amiga: __ Bia, o Nino está aí? __ Não, aqui ele não apareceu.</p> <p>3- Os dois, então, resolveram procurar pelo Nino. __ Nino, onde está você? – gritava o menino. __ Nino! Nino! – gritava Bia.</p> <p>4- Procuraram por toda cidade. E procuraram.</p> <p>5- Até que começou a escurecer. __ Vamos pegar uma lanterna – diz Daniel.</p> <p>6- __ Eu vi alguma coisa. Olha, é o Nino! – fala Bia.</p>	<p>ENREDO: (transcrição do participante)</p> <p><input type="checkbox"/></p>
<p>RESOLUÇÃO: (dois enunciados)</p> <p>1- Para surpresa dos dois, era o Nino escondido em uma lata de lixo.</p> <p>2- Mais surpresas eles ficaram, depois que Nino foi seguido por uma gata e três gatinhos. Que alegria! Nino tinha uma família.</p>	<p>RESOLUÇÃO: (transcrição do participante)</p> <p><input type="checkbox"/></p>
<p>SEQÜÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>SEQÜÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/></p>
<p><b>ESCORE TOTAL</b></p> <p><input type="checkbox"/></p>	

## Anexo 4 - Protocolo de Registro do Recontar Livre – História 2

HISTÓRIA ORIGINAL “O SUSTO”	HISTÓRIA RECONTADA PELO PARTICIPANTE
<p>CENÁRIO: (dois enunciados)</p> <p>1- Naquele dia, Nino resolveu andar pela casa.</p> <p>2- Foi até a cozinha e viu uma lata de farinha. Muito curioso, resolveu ver o que era.</p>	<p>CENÁRIO: <i>(transcrição do participante)</i></p> <p>(Pontuação) <input type="text"/></p>
<p>TEMA: (um enunciado)</p> <p>1- A lata virou e a farinha caiu toda em Nino. Ficou parecendo um fantasma.</p>	<p>TEMA: <i>(transcrição do participante)</i></p> <p><input type="text"/></p>
<p>ENREDO: (seis enunciados)</p> <p>1- Daniel, seu dono, escutou o barulho e perguntou para Bia:      ___ Que barulho é este?      ___ Foi na cozinha. Vamos lá ver – disse Bia.</p> <p>2- Quando entraram na cozinha, olharam para a lata caída e ficaram imaginando o que havia acontecido.</p> <p>3- De repente, escutaram um barulho que vinha do quarto:      ___ Será um fantasma? – disse Bia.</p> <p>4- Quando chegaram no quarto encontraram os livros caídos no chão.</p> <p>5- ___ Olha, um fantasma! – grita Daniel.</p> <p>6- Os dois saíram correndo pela casa, quando Daniel percebeu alguma coisa estranha no chão.      ___ Espere um pouco. Fantasmas não deixam pegadas!</p>	<p>ENREDO: <i>(transcrição do participante)</i></p> <p><input type="text"/></p>
<p>RESOLUÇÃO: (um enunciado)</p> <p>1- Foi então que eles perceberam que era o Nino cheio de farinha e não um fantasma.</p>	<p>RESOLUÇÃO: <i>(transcrição do participante)</i></p> <p><input type="text"/></p>
<p>SEQÜÊNCIA</p> <p><input type="text"/></p>	<p>SEQÜÊNCIA</p> <p><input type="text"/></p>
<p><b>ESCORE TOTAL</b></p> <p><input type="text"/></p>	

### Anexo 5 - Protocolo de Registro do Recontar Dirigido – História 1

PERGUNTAS E RESPOSTAS SOBRE A HISTÓRIA “A SURPRESA”	
<p>PERGUNTA 1: <i>Por que Nino sempre voltava depois que saía para passear?</i> (ENREDO IMPLÍCITO)</p> <p>RESPOSTA 1: <i>(transcrição da resposta do participante)</i></p>	<p>(Pontuação)</p> <input type="text"/>
<p>PERGUNTA 2: <i>Por que Daniel e Bia resolveram procurar Nino por toda cidade?</i> (TEXTO IMPLÍCITO)</p> <p>RESPOSTA 2: <i>(transcrição da resposta do participante)</i></p>	<input type="text"/>
<p>PERGUNTA 3: <i>Depois que Daniel percebeu que Nino sumiu, por que ficou preocupado?</i> (ENREDO IMPLÍCITO)</p> <p>RESPOSTA 3: <i>(transcrição da resposta do participante)</i></p>	<input type="text"/>
<p>PERGUNTA 4: <i>Por que Daniel resolveu pegar uma lanterna?</i> (TEXTO EXPLÍCITO)</p> <p>RESPOSTA 4: <i>(transcrição da resposta do participante)</i></p>	<input type="text"/>
<p>PERGUNTA 5: <i>Onde Nino estava escondido?</i> (TEXTO EXPLÍCITO)</p> <p>RESPOSTA 5: <i>(transcrição da resposta do participante)</i></p>	<input type="text"/>
<b>ESCORE TOTAL</b>	<input type="text"/>

**Anexo 6 - Protocolo de Registro do Recontar Dirigido – História 2**

<b>PERGUNTAS E RESPOSTAS SOBRE A HISTÓRIA “O SUSTO”</b>	
<p>PERGUNTA 1: <i>O que caiu em Nino?</i> (TEXTO EXPLÍCITO)</p> <p>RESPOSTA 1: <i>(transcrição da resposta do participante)</i></p>	<p>(Pontuação)</p> <input type="text"/>
<p>PERGUNTA 2: <i>Como se chama o dono de Nino?</i> (TEXTO EXPLÍCITO)</p> <p>RESPOSTA 2: <i>(transcrição da resposta do participante)</i></p>	<input type="text"/>
<p>PERGUNTA 3: <i>O que aconteceu com Nino quando ele foi até a cozinha?</i> (TEXTO IMPLÍCITO)</p> <p>RESPOSTA 3: <i>(transcrição da resposta do participante)</i></p>	<input type="text"/>
<p>PERGUNTA 4: <i>Por que Daniel e Bia saíram correndo pela casa quando pensaram que Nino era um fantasma?</i> (ENREDO IMPLÍCITO)</p> <p>RESPOSTA 4: <i>(transcrição da resposta do participante)</i></p>	<input type="text"/>
<p>PERGUNTA 5: <i>Por que Daniel disse que fantasmas não deixam pegadas?</i> (ENREDO IMPLÍCITO)</p> <p>RESPOSTA 5: <i>(transcrição da resposta do participante)</i></p>	<input type="text"/>
<b>ESCORE TOTAL</b>	<input type="text"/>

**Anexo 7 – Texto da História 1  
(Utilizada no Recontar Livre e como base para o Recontar Dirigido  
do pré-teste e do pós-teste 1)**

**História “A Surpresa”**

**Autora: Elisandra André Maranhe**

Nino é um gato muito preguiçoso.

Passa o dia todo dormindo em sua casa.

Só sai no fim do dia para passear e logo volta.

Mas naquele dia, Nino não voltou.

Daniel, seu dono, preocupado, começou a procurar:

\_\_\_ Nino, onde está você?

O gato sumiu e Daniel resolveu ligar para uma amiga:

\_\_\_ Bia, o Nino está aí?

\_\_\_ Não, aqui ele não apareceu.

Os dois, então, resolveram procurar pelo Nino.

\_\_\_ Nino, onde está você? – gritava o menino.

\_\_\_ Nino! Nino! – gritava Bia.

Procuraram por toda cidade.

E procuraram.

Até que começou a escurecer.

\_\_\_ Vamos pegar uma lanterna – diz Daniel.

\_\_\_ Eu vi alguma coisa. Olha, é o Nino! – fala Bia.

Para surpresa dos dois, era o Nino escondido em uma lata de lixo.

Mais surpresos eles ficaram, depois que Nino foi seguido por uma gata e três gatinhos.

Que alegria! Nino tinha uma família.

(141 palavras)

**Anexo 8 – Texto da História 2  
(Utilizada no Recontar Livre e como base para o Recontar Dirigido  
do pós-teste 2)**

**História “O Susto”**

**Autora: Elisandra André Maranhe**

Naquele dia, Nino resolveu andar pela casa.

Foi até a cozinha e viu uma lata de farinha.

Muito curioso, resolveu ver o que era.

A lata virou e a farinha caiu toda em Nino.

Ficou parecendo um fantasma.

Daniel, seu dono, escutou o barulho e perguntou para Bia:

\_\_\_ Que barulho é este?

\_\_\_ Foi na cozinha. Vamos lá ver – disse Bia.

Quando entraram na cozinha, olharam para a lata caída e ficaram imaginando o que havia acontecido.

De repente, escutaram um barulho que vinha do quarto:

\_\_\_ Será um fantasma? – disse Bia.

Quando chegaram no quarto encontraram os livros caídos no chão.

\_\_\_ Olha, um fantasma! – grita Daniel.

Os dois saíram correndo pela casa, quando Daniel percebeu alguma coisa estranha no chão.

\_\_\_ Espere um pouco. Fantasmas não deixam pegadas!

Foi então que eles perceberam que era o Nino cheio de farinha e não um fantasma.

(142 palavras)

**Anexo 9 – Perguntas da História 1  
(Utilizadas no Recontar Dirigido do pré-teste e do pós-teste 1)**

**História “A Surpresa”**

1- Por que Nino sempre voltava depois que saia para passear? (Enredo Implícito)

*R: Porque ele sabia que ali era a casa dele, ou  
Por que ali era a casa dele.*

2- Por que Daniel e Bia resolveram procurar Nino por toda cidade? (Texto Implícito)

*R: Porque Daniel percebeu que Nino tinha sumido de casa e também não estava na casa da Bia.*

3- Depois que Daniel percebeu que Nino sumiu, por que ficou preocupado? (Enredo Implícito)

*R: Porque Nino era amigo dele, ou  
Porque ele era seu dono, ou  
Porque gostava dele.*

4- Por que Daniel resolveu pegar uma lanterna? (Texto Explícito)

*R: Porque estava escuro, ou  
Por que estava começando a escurecer, ou  
Por que estava de noite.*

5- Onde Nino estava escondido? (Texto Explícito)

*R: Na lata de lixo ou No lixo.*

**Anexo 10 – Perguntas da História 2  
(Utilizadas no Recontar Dirigido do pós-teste 2)**

**História “O Susto”**

1- O que caiu em Nino? (Texto Explícito)

*R: Farinha.*

2- Como se chama o dono de Nino? (Texto Explícito)

*R: Daniel.*

3- O que aconteceu com Nino quando ele foi até a cozinha? (Texto Implícito)

*R: O Nino resolveu ver a lata de farinha e ela caiu nele, ficando parecido com um fantasma.*

4- Por que Daniel e Bia saíram correndo pela casa quando pensaram que Nino era um fantasma? (Enredo Implícito)

*R: Por que eles ficaram com medo do fantasma.*

5- Por que Daniel disse que fantasmas não deixam pegadas? (Enredo Implícito)

*R: Porque eles não andam, flutuam.*

**Anexo 11 – Lista de títulos dos livros utilizados nos dois programas****1- Lista de títulos dos livros utilizados no primeiro programa (Estimulação do Recontar de Histórias):**

- França, M. & França, E. (1994). *Fogo no céu*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1994). *Que perigo!*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1995). *O pote de melado*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1997). *O retrato*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1998). *Na roça!*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1999). *As pintas do preá*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (2002). *A casa feia*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (2002). *A galinha choca*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (2002). *Surpresas*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (2003). *Um belo sorriso*. São Paulo: Ed. Ática.

**2- Lista de títulos dos livros utilizados no segundo programa (Identificação das Categorias Estruturais de História):**

- Forti, M & Mercadante, H. (s.d.). *Troque-troque...* São Paulo: Editora do Brasil.
- França, M. & França, E. (1994). *A bota do bode*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1994). *Fogo no céu*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1994). *Que perigo!*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1994). *Tuca, vovó e Guto*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1995). *O balaio do rato*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1995). *O pote de melado*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1996). *O jogo e a bola*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1997). *O gato com frio*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1997). *O retrato*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1998). *Na roça!*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1998). *O rato de chapéu*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (1999). *As pintas do preá*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (2000). *O piquenique*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (2002). *A banana*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (2002). *A casa feia*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (2002). *A galinha choca*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (2002). *Surpresas*. São Paulo: Ed. Ática.
- França, M. & França, E. (2003). *Um belo sorriso*. São Paulo: Ed. Ática.
- Furnari, E. (s.d.). *Filó e Marieta*. São Paulo: Ed. Paulinas.
- Góes, L. P. (s.d.). *O bolo de Belinha*. São Paulo: Editora Scipione.
- Iacocca, L. & Iacocca, M. (1989). *A girafa sem sono*. São Paulo: Ed. Ática.
- Iacocca, L. & Iacocca, M. (1989). *O gato e o novelo de lã*. São Paulo: Ed. Ática.
- Lago, A. (1984). *Outra vez*. Belo Horizonte: RHJ.
- Pacheco, A. C. & Grassetti, O. (1996). *Medo do escuro*. São Paulo: Ed. Ática.
- Santos, S. & Galdino, J. (s.d.). *Que dificuldade!*. São Paulo: Noovha América.
- Vale, M. (1989). *Passarolindo*. Belo Horizonte: RHJ.
- Camargo, M. & Frank, R. (1991). *O passarinho vermelho*. São Paulo: Ed. Ática.



**Anexo 13 - Protocolo de Registro da Identificação das Categorias Estruturais de uma História – História 1**

CATEGORIAS IDENTIFICADAS NA HISTÓRIA “A SURPRESA”	IDENTIFICAÇÃO APRESENTADA PELO PARTICIPANTE
<p>CENÁRIO:</p> <p><i>Personagem principal: Nino.</i></p> <p><i>Local: Casa dele.</i></p> <p><i>Tempo: Naquele dia.</i></p>	<p>CENÁRIO: <i>(descrição do participante)</i></p> <p align="right"><i>(Conceito)</i> </p> <div data-bbox="1353 734 1444 806" style="border: 1px solid black; width: 57px; height: 32px; margin-left: auto;"></div>
<p>TEMA:</p> <p><i>Nino saiu e não voltou.</i></p>	<p>TEMA: <i>(descrição do participante)</i></p> <div data-bbox="1353 1019 1444 1093" style="border: 1px solid black; width: 57px; height: 33px; margin-left: auto;"></div>
<p>ENREDO:</p> <p><i>Daniel procurou em casa e não achou.</i></p> <p><i>Ligou para Bia e viu que não estava lá.</i></p> <p><i>Saíram para procurar.</i></p> <p><i>Procuraram por toda cidade.</i></p> <p><i>Resolveram pegar uma lanterna.</i></p> <p><i>Bia percebe alguma coisa e vê que é o Nino.</i></p>	<p>ENREDO: <i>(descrição do participante)</i></p> <div data-bbox="1353 1619 1444 1688" style="border: 1px solid black; width: 57px; height: 31px; margin-left: auto;"></div>
<p>RESOLUÇÃO:</p> <p><i>Eles encontram Nino dentro de uma lata de lixo.</i></p> <p><i>Nino sai dela seguido por uma gata e três gatinhos.</i></p> <p><i>Nino tinha uma família.</i></p>	<p>RESOLUÇÃO: <i>(descrição do participante)</i></p> <div data-bbox="1353 1901 1444 1973" style="border: 1px solid black; width: 57px; height: 32px; margin-left: auto;"></div>

**Anexo 14 - Protocolo de Registro da Identificação das Categorias Estruturais de uma História – História 2**

CATEGORIAS IDENTIFICADAS NA HISTÓRIA “O SUSTO”	IDENTIFICAÇÃO APRESENTADA PELO PARTICIPANTE
<p>CENÁRIO:</p> <p><i>Personagem principal: Nino</i></p> <p><i>Local: Na casa.</i></p> <p><i>Tempo: Naquele dia.</i></p>	<p>CENÁRIO: <i>(descrição do participante)</i></p> <p align="right"><i>(Conceito)</i> </p> <div data-bbox="1353 689 1444 757" style="border: 1px solid black; width: 57px; height: 30px; margin-left: auto;"></div>
<p>TEMA:</p> <p><i>Caiu farinha no Nino e ele ficou parecendo um fantasma.</i></p>	<p>TEMA: <i>(descrição do participante)</i></p> <div data-bbox="1353 974 1444 1041" style="border: 1px solid black; width: 57px; height: 30px; margin-left: auto;"></div>
<p>ENREDO:</p> <p><i>Daniel escutou um barulho na cozinha e resolveu ver o que era.</i></p> <p><i>Ele e Bia viram a lata de farinha caída no chão.</i></p> <p><i>Escutaram um barulho que vinha do quarto e ficaram pensando que era um fantasma.</i></p> <p><i>Foram ver e encontram livros pelo chão.</i></p> <p><i>Eles vêem Nino e saem correndo pela casa pensando que era um fantasma.</i></p> <p><i>Daniel percebe pegadas no chão e desconfia de ser realmente um fantasma.</i></p>	<p>ENREDO: <i>(descrição do participante)</i></p> <div data-bbox="1353 1624 1444 1688" style="border: 1px solid black; width: 57px; height: 30px; margin-left: auto;"></div>
<p>RESOLUÇÃO:</p> <p><i>Foi aí que perceberam que não era um fantasma e sim o Nino cheio de farinha.</i></p>	<p>RESOLUÇÃO: <i>(descrição do participante)</i></p> <div data-bbox="1353 1937 1444 1995" style="border: 1px solid black; width: 57px; height: 30px; margin-left: auto;"></div>

## Anexo 15 – Termo de Consentimento dos Pais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO<sup>1</sup>****(Dos pais)**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do  
R.G. \_\_\_\_\_, autorizo meu filho (a)  
\_\_\_\_\_ a participar, como  
voluntário (a), do estudo intitulado "**O USO DAS CATEGORIAS  
ESTRUTURAIS DE HISTÓRIAS NAS PRODUÇÕES ORAIS E NA  
COMPREENSÃO DE LEITURA DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE  
APRENDIZAGEM**", a qual envolverá a aplicação de um programa  
interventivo de linguagem escrita para averiguação do seu desempenho  
quanto à produção e à compreensão de histórias, sob responsabilidade de  
ELISANDRA ANDRÉ MARANHE, aluna do PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS, e orientação do Prof. Dr. JÚLIO CÉSAR COELHO DE ROSE.

É de meu conhecimento que: a) serão realizadas filmagens e gravações  
em áudio, para fins científicos; b) os procedimentos de intervenção e  
avaliação utilizados não oferecerão risco à saúde de meu filho; c) será  
garantido o anonimato às informações referentes ao meu filho, bem como  
sua identidade; d) tenho o direito de interromper a participação do meu filho  
na pesquisa a qualquer momento, sem compromisso de justificativa.

Bauru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2003.

\_\_\_\_\_  
Responsável

\_\_\_\_\_  
Elisandra A. Maranhe

\_\_\_\_\_  
Júlio César C. de Rose

<sup>1</sup> Observação: foi feita uma reunião com os pais para explicar o conteúdo do Termo de Consentimento e como seria desenvolvido o trabalho.

## Anexo 16 – Termo de Consentimento do Responsável pela Escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO****(Do responsável pela ESCOLA)**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor(a) da escola \_\_\_\_\_, de Bauru, São Paulo, no uso de minhas atribuições e ciente dos objetivos da pesquisa intitulada **“O USO DE CATEGORIAS ESTRUTURAIS DE HISTÓRIAS NAS PRODUÇÕES ORAIS E NA COMPREENSÃO DE LEITURA DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”**, conduzida pela Doutoranda ELISANDRA ANDRÉ MARANHE, e sob a orientação do Prof. Dr. JÚLIO CÉSAR COELHO DE ROSE, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, permito a utilização da escola acima citada para a realização da pesquisa em questão, bem como a realização de filmagens, gravações em áudio, fotografias e aplicação de procedimentos de ensino, como propõe a pesquisa.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, com intuito de dar divulgação às pesquisas científicas, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal das crianças participantes da mesma.

Bauru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2003.

\_\_\_\_\_  
(Diretor da Escola)

\_\_\_\_\_  
Elisandra A. Maranhe

\_\_\_\_\_  
Júlio César C. de Rose